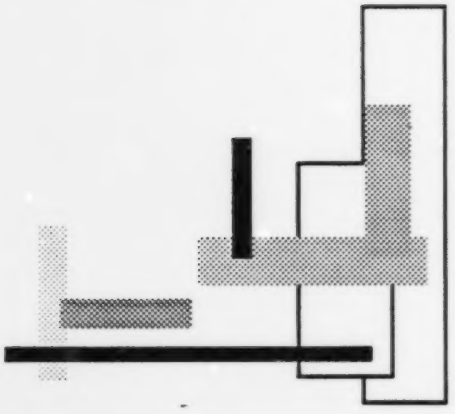
CD09422

92-07727/

PENSÉE ET LITTÉRATURES

GUIDE PÉDAGOGIQUE

GERMAIN BERTRAND
CLAUDE LANDRIAULT

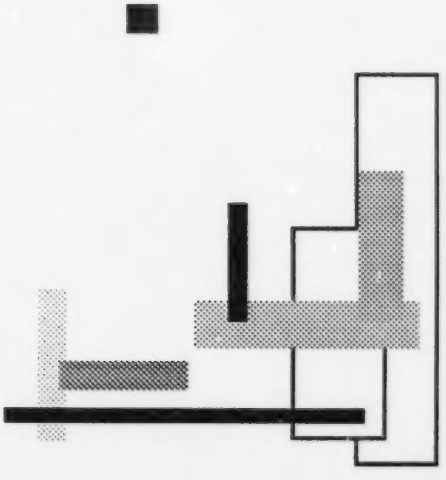


Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

PENSÉE ET LITTÉRATURES

GUIDE PÉDAGOGIQUE

GERMAIN BERTRAND
CLAUDE LANDRIAULT



Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Mise en pages : Robert Vienneau

Éditique : Sylvie Fauvelle

Révision : Jean-Pierre Côté

© CFORP, 1990
339, rue Wilbrod — Ottawa (Ontario) K1N 6M4
(613) 238-7957

Tous droits réservés.

Permission accordée à l'enseignant ou l'enseignante de reproduire la fiche, les grilles et les bibliographies.

Interdiction de reproduire toute autre partie de ce document par quelque procédé que ce soit.

Le CFORP déclare avoir pris toutes les dispositions possibles pour retracer les propriétaires des droits d'auteur/e. Communiquez avec le Centre en cas d'erreur ou d'omission.

ISBN 1-55043-370-9

Dépôt légal — quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Canada

Ce matériel a été rédigé pour le cours CPO/FLI OA.

La publication de ce document a été rendue possible grâce

au Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section catholique

au Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section publique

au Conseil des écoles catholiques de Prescott-Russell

au Conseil d'éducation de Stormont, Dundas et Glengarry

Nous tenons à remercier les personnes qui ont participé au comité consultatif :

Robert Arsenault
Claude Carrière
Jacqueline Dumas
Laurent Gélinas
Gérard Labrecque
Nicole Lamarche
Lise Léger
Robert Lepage
Jean-Pierre Perreault
Madeleine Vézina-Tardif

Nous remercions également Claire Beauchemin et Roger Brûlé, qui ont bien voulu faire la lecture critique de ce document.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 7

Unité 1 : Rédaction de textes courts 9

Unité 2 : Le roman de langue française 11

Unité 3 : Le théâtre de langue française 37

Unité 4 : La poésie en langue française 47

Unité 5 : L'essai en langue française 61

INTRODUCTION

Pensée et littératures *a été conçu pour répondre aux exigences du cours préuniversitaire «Français : études littéraires» (FLI OA), telles que définies dans le programme-cadre. Ce dossier poursuit également les objectifs formulés dans le* Programme d'études pour les cycles intermédiaire et supérieur et les cours préuniversitaires de l'Ontario, *paru en 1989, bien que les différentes unités ne correspondent pas aux «performances» suggérées dans ce programme d'études.*

Nous avons conçu ce dossier de façon à permettre des choix à l'enseignant ou à l'enseignante de même qu'aux élèves. Il ne saurait en effet être question d'effectuer toutes les activités suggérées. Il est donc important de planifier soigneusement le cours en laissant aux élèves la possibilité de faire certains choix.

Les nombreuses présentations orales suggérées pourraient en particulier constituer une tâche trop lourde, compte tenu de certains facteurs : nombre d'élèves élevé, temps limité, etc. Par ailleurs, l'aspect oral est important si on veut dresser le bilan des différentes formes de discours littéraires. On pourrait peut-être résoudre le problème en répartissant les tâches d'une unité à l'autre : par exemple, un groupe d'élèves ferait des présentations orales à l'unité 2, et un autre groupe à l'unité 3.

De toute façon, on relira la partie H *du programme-cadre, «Les cours préuniversitaires de l'Ontario», pour s'assurer que la planification permette effectivement de respecter les exigences du programme-cadre.*

Il pourrait être intéressant, avec des élèves particulièrement motivés/es, de jumeler certaines formes de discours littéraires, par exemple le roman et le théâtre, et de mener de front l'étude des deux genres. Il serait également enrichissant, une fois les unités 2 à 5 terminées, de réaliser une synthèse de l'ensemble de la production littéraire de langue française, en mettant en parallèle les grandes lignes de chacune des quatre formes étudiées.

Les divisions de la littérature proposées dans les unités 2, 4 et 5 ne sont données que pour fournir aux élèves un cadre et des repères qui les aident à se retrouver dans la masse des productions littéraires. En particulier, la classification des œuvres de la deuxième moitié du XX^e^ siècle contient une certaine part d'arbitraire : d'une part, le recul est insuffisant pour permettre une analyse des tendances et un regroupement précis des œuvres de cette période; d'autre part, il serait possible d'affirmer que les dénominateurs communs entre les auteurs/es d'aujourd'hui sont, sinon rares, à tout le moins difficiles à percevoir.

On ne saurait attacher trop d'importance à l'évaluation, tant formative que sommative. D'une part, les grilles de révision et les grilles d'objectivation contenues dans le dossier permettront d'assurer une évaluation formative efficace; d'autre part, le guide présente plusieurs grilles d'évaluation sommative qui aideront l'enseignant ou l'enseignante dans sa tâche.

RÉDACTION DE TEXTES COURTS

Rédiger de courts textes à teneur littéraire avec l'intention d'explorer son imaginaire et les possibilités expressives du langage.

Cette première unité permet d'assurer au dossier d'écriture la place qui lui revient. Aux autres niveaux, ces activités de rédaction étaient laissées au soin de l'enseignant ou l'enseignante qui les intégrait dans sa planification. À ce niveau-ci, le dossier d'écriture est intégré comme unité d'apprentissage.

Rappelons tout d'abord que l'expression «dossier d'écriture» désigne deux réalités distinctes, soit le porte-documents et le fait d'écrire régulièrement. Le porte-documents, indépendamment du modèle retenu dans l'école, aura normalement servi depuis la 9e année. L'élève aura une excellente connaissance de l'outil. L'encadrement permettant de suivre les étapes du processus d'écriture lui sera familier. Peut-être même pourra-t-on y trouver des textes divers, plus ou moins achevés, qu'on pourrait faire rédiger en version finale.

L'élève devrait avoir acquis l'habitude d'écrire régulièrement; le processus d'écriture devrait lui être familier. Au niveau des CPO, on devra compter sur l'acquis des précédentes années et exiger des textes soignés, des productions de qualité. Il va de soi que tous les apprentissages relatifs à l'écriture doivent atteindre ici leur point culminant; il faut pouvoir miser sur le réinvestissement efficace des acquis antérieurs.

En particulier, on assurera la qualité du style par le recours systématique, selon les besoins dépistés, aux techniques de base suivantes :

- l'expansion ou addition (ajout au groupe nominal, au groupe verbal, à la phrase),
- la réduction ou soustraction,
- la substitution,
- la permutation,
- la transformation.

On peut trouver des précisions utiles relativement à ces techniques dans le document *Dossier d'écriture* publié par le ministère de l'Éducation dans la série Proactions. Dans ce même document, on peut trouver en outre des suggestions relatives à la progression et à la cohérence, deux aspects qu'on ne saurait négliger.

Déroulement

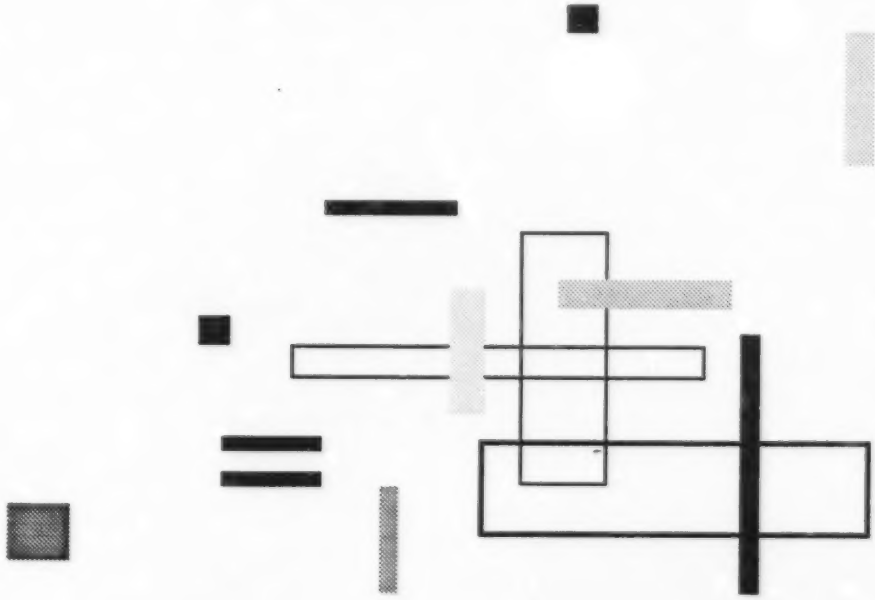
La première étape de l'encadrement à assurer est celle du choix d'une situation de communication. L'élève doit se situer clairement en tant qu'émetteur ou émettrice en précisant les composantes de cette situation, même dans le cas de la rédaction d'un journal intime, où l'auteur/e et la ou le destinataire ne sont qu'une seule et même personne. Dans le contexte d'un apprentissage de l'autonomie, il va de soi que ce choix revient d'abord à l'élève bien que l'enseignant ou l'enseignante puisse faire des suggestions, et, à certaines occasions, imposer des contraintes en fonction d'attentes précises prévues dans la planification. Nous songeons par exemple à la rédaction d'un court texte qui préparerait une production écrite plus longue, prévue dans une unité d'apprentissage ultérieure.

Il est important de créer l'habitude, de soutenir la motivation, de suggérer des modèles, d'évoquer diverses possibilités. En tout temps, on verra à contrôler la teneur littéraire des textes écrits, imposant du fait même l'obligation d'explorer les possibilités expressives du langage. Les étapes de la révision et de la correction sont particulièrement importantes. Toutefois, s'il est important pour les apprentis/es de franchir rigoureusement les étapes du processus d'écriture, on peut facilement concevoir que des élèves de ce niveau ne sauraient se soumettre à un encadrement étouffant qui ne correspond pas à leur niveau d'habiletés. Il faudra donc encadrer l'écriture avec souplesse et perspicacité. On pourra suggérer aux élèves de préparer leurs

propres grilles d'objectivation, à la fois pour en assurer l'efficacité et pour favoriser l'autonomie. L'enseignant ou l'enseignante ne devrait pas, d'une manière générale, lire les brouillons en vue de leur révision ou de leur correction. Par contre, elle ou il aura toujours la responsabilité de l'évaluation sommative, bien que cette responsabilité puisse être partagée.

On trouvera dans le dossier de l'élève un aide-mémoire pour faciliter la révision des textes. On pourrait choisir de privilégier certains aspects en s'assurant de toujours retenir ceux qui permettront de répondre aux besoins dépistés.

Au fil des années, l'élève a eu l'occasion d'interpréter des textes littéraires nombreux et variés. Le savoir ainsi acquis doit lui servir au moment de rédiger des textes personnels à teneur littéraire. On procédera donc par rappels pour greffer l'écriture sur l'expérience de l'élève. Au besoin, on pourra suggérer la lecture de textes d'élèves publiés par l'AEFO, les Éditions Prise de Parole, les Caisses populaires Desjardins, etc., à l'occasion des divers concours d'écriture.



LE ROMAN DE LANGUE FRANÇAISE

Interpréter des romans de langue française avec l'intention de se donner une vision du monde, de développer son esprit critique et de participer à l'élaboration d'une vue d'ensemble.

Dans cette unité, l'élève aura l'occasion de connaître les principales tendances du roman de langue française ainsi que les auteurs/es et les œuvres qui l'ont marqué. L'élève sera ainsi en mesure de se donner une vue d'ensemble de ce genre littéraire.

L'unité se divise en trois volets :

I- Apprivoiser le roman
- coup d'œil sur le roman français d'avant le XIX^{e} siècle
- théorie sur la lecture du roman

II- Lire des romans
- interprétation de romans
- production écrite

III- Se donner une vue d'ensemble
- production orale
- bilan

Après avoir interprété quelques extraits de romans français antérieurs au XIX^{e} siècle et revu quelques notions théoriques sur la lecture du roman, l'élève lira quelques romans dont elle ou il fera la critique. À partir de ces lectures et d'une recherche, elle ou il présentera ensuite oralement un, une ou des auteurs/es, une époque, une école littéraire, etc. L'ensemble des présentations des élèves conduira à un bilan du roman de langue française.

La mise en situation se veut une réflexion en groupe sur le sens, le rôle et la place de la littérature et, en particulier, du roman. On invitera l'élève à envisager ces questions en les situant dans le contexte scolaire, mais aussi, de façon plus générale, dans la société actuelle.

Les citations proposées aux pages 9 et 10 du manuel de l'élève pourront orienter la discussion, mais, au besoin, on élargira la perspective. Le chapitre 6, section 1, du *Guide pédagogique* de la collection Français Atout et l'article intitulé «L'enseignement de la littérature», reproduit à la suite de ce paragraphe, fourniront d'autres pistes intéressantes à explorer lors d'une discussion sur la place et l'importance de la littérature. Cet article ainsi que les deux autres proposés aux pages 17 à 22 s'adressent à des enseignantes et enseignants québécois du niveau collégial. Cependant, ils peuvent facilement s'adapter au niveau des cours préuniversitaires, surtout si on considère que l'âge des élèves des CPO correspond à celui des élèves du cégep. Le tableau placé à la fin de l'article intitulé «La problématique de l'enseignement littéraire», à la page 23 de ce guide, pourra aussi fournir des pistes pour cette discussion.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Traditionnellement, l'enseignement du français consistait surtout en un enseignement de la lecture, de l'écriture et de la grammaire au primaire et au secondaire, et à un enseignement de la littérature au collégial. Depuis quelques années, et les nouveaux programmes le confirment, la littérature a pris une place de choix au primaire et au secondaire, alors même qu'on prétend que nos cultures accordent moins d'importance au littéraire en faveur de nouveaux modes d'expression (cinéma, disques, photos, etc.) et de nouveaux moyens de communication et de connaissance : sciences humaines, informatique, etc.

Qu'est-ce donc que la littérature?

Une réponse de type socioculturel n'est pas sans intérêt. La littérature est un ensemble ouvert de textes jugés culturellement significatifs par la collectivité ou des groupes de cette collectivité; dans cette optique, est littéraire ce qui est jugé littéraire. La littérature est un lieu de prise de conscience ou de reconnaissance culturelle. Elle est formée de textes qui provoquent l'adhésion ou la contestation. Dans ce cas, les classiques sont des textes dont le pouvoir d'adhésion ou de contestation est durable, ou auxquels on a reconnu et on continue de reconnaître un rôle socioculturel important. Cette définition de la littérature n'est livrée ici qu'à titre d'hypothèse; mais elle permet de poser quelques problèmes et quelques questions relatifs à l'enseignement de la littérature.

Des questions, mais pas de réponses

Pourquoi la littérature doit-elle entrer à l'école? A-t-on raison d'accorder au littéraire la place qu'on lui fait dans les nouveaux programmes? Quelles sont les conséquences de cette évolution sur l'enseignement de la littérature au collégial? À quelle littérature doit-on faire place à l'école et au cégep? À celle qui assure à l'imaginaire et à l'exploration du langage la première place? Ou à celle qui assure le contact et la transmission de valeurs jugées culturellement importantes? Aux classiques ou aux œuvres qui «pognent»? Faut-il poser la question des valeurs dans le cas de l'enseignement de la littérature? Si oui, de quelles valeurs faut-il parler? Qu'est-ce qu'un classique pour l'élève et l'étudiant? Et pour l'école? Peut-on parler de classiques de la littérature d'information?

Quelles sont les fonctions de la littérature à l'école? L'école remplit-elle son rôle en ce domaine? Si j'utilise des textes littéraires en classe, est-ce que j'enseigne la littérature? Le contact avec la littérature produit-il de bons lecteurs? Joue-t-il un rôle dans l'apprentissage de l'écriture? Apprend-elle à vivre?

Si je fais produire des textes «littéraires» à mes étudiants, dans quelle mesure peut-on affirmer que cet exercice de la créativité est une création littéraire? Quelle est la fonction de la création littéraire en classe? Est-ce que ça peut donner le goût de lire? d'écrire?

Pourquoi la fiction intéresse-t-elle le jeune autant sinon plus que le réel? Pourquoi l'école réduit-elle souvent le littéraire à la fiction? Pourquoi la fiction non littéraire intéresse-t-elle souvent plus que la fiction littéraire? Pourquoi le jeune prend-il plaisir à lire et à relire certains textes? à voir et à revoir certains films? à dévorer et à re-dévorer certaines bandes dessinées? Faut-il craindre le pouvoir de la fiction? Pourrait-elle favoriser une absence au monde? Comment expliquer le plaisir de lire et l'ennui d'étudier certaines œuvres littéraires?

En somme, qu'est-ce que l'enseignement de la littérature? Où et comment le situer dans l'enseignement du français?

Vital Gadbois
Québec français
nº 45, mars 1982

I - APPRIVOISER LE ROMAN

Coup d'œil sur le roman français d'avant le XIX[e] siècle

Nous proposons à l'élève une dizaine d'extraits de romans du Moyen Âge et des XVI[e], XVII[e] et XVIII[e] siècles, extraits qui nous ont semblé caractéristiques de ces époques. Un tel choix repose forcément sur une part d'arbitraire; aussi pourra-t-on substituer des textes de son choix à ceux qui sont proposés dans le dossier de l'élève.

Pourquoi proposer des extraits? Si l'élève doit se donner une vue d'ensemble du roman de langue française, elle ou il ne peut ignorer ces époques littéraires. Or, la lecture d'œuvres complètes telles que *Lancelot ou le Chevalier à la Charrette*, *Gargantua* et *Julie ou la Nouvelle Héloïse* pourrait s'avérer fastidieuse pour la majorité des élèves. D'autre part, il faut bien avouer que, si on compare la production romanesque de ces époques à celle des XIX[e] et XX[e] siècles, le choix est plutôt limité. Les extraits nous ont paru une façon acceptable de permettre à l'élève d'acquérir une certaine connaissance des auteurs/es et des œuvres d'avant le XIX[e] siècle. Bien sûr, si des élèves s'intéressent à quelques-uns de ces romans, rien ne les empêchera d'y revenir lors du deuxième volet.

On jugera avec raison que certains de ces extraits présentent des difficultés aux niveaux lexical et syntaxique. Il faudra donc s'assurer que l'élève soit en mesure de surmonter ces difficultés afin de bien saisir le texte et d'exercer son esprit critique de façon éclairée.

On ne fera pas une analyse exhaustive des extraits proposés. On retiendra plutôt, parmi les activités suggérées à la suite des extraits, celles qui permettent de mettre en valeur les principales caractéristiques du texte.

Remarques sur les extraits proposés

Le Pont de l'Épée (texte 1, p. 12)

Lors de l'interprétation du texte, on pourrait retenir certains des aspects suivants :

- la structure du texte : le schéma narratif,
- la psychologie du personnage principal,
- l'aspect merveilleux de l'aventure,
- les thèmes : l'amour courtois, la détermination du chevalier conduit par cet amour,
- une certaine naïveté,
- le style emphatique, hyperbolique,
- la précision et le pittoresque des descriptions.

On notera que le texte a été récrit en français moderne, mais qu'il conserve certaines particularités de la langue médiévale.

Renard et les marchands de poissons (texte 2, p. 14)

On remarquera que le récit est formé de deux séquences ou épisodes; le schéma narratif pourrait mettre en lumière le lien entre ces deux séquences, la conclusion de la première devenant la situation initiale de la deuxième.

La satire, dans ce texte, est une peinture humoristique et caricaturale plutôt qu'un signe de protestation ou de révolte.

En outre, on pourrait faire ressortir certains des aspects suivants :

- les interventions du narrateur dans le récit,
- le portrait moral de Renard,
- les rapports entre les personnages,
- la brièveté et le pittoresque des descriptions,

- l'ironie dans les situations et dans le langage,
- la langue imagée.

Comme l'extrait précédent, ce texte a été récrit en français moderne, mais conserve des particularités du français médiéval.

La vengeance de Panurge (texte 3, p. 18)

Ce texte est particulièrement difficile à cause du lexique et de la syntaxe. On consultera avec profit le *XVI^e siècle*, de Lagarde et Michard, aux pages 83 à 85, où l'on trouvera des notes explicatives sur l'extrait «La vengeance de Panurge».

Lors de l'interprétation du texte, on pourrait retenir les aspects suivants :

- la structure du texte : le schéma narratif,
- les rapports entre les deux personnages,
- les indices qui précisent le contexte socioculturel,
- l'aspect réaliste et l'aspect fantaisiste,
- le style vivant et pittoresque.

Un engin étonnant (texte 4, p. 21)

Lors de l'interprétation du texte, on pourrait faire ressortir les aspects suivants :

- l'imagination de l'auteur,
- les descriptions techniques détaillées,
- la précision du vocabulaire,
- le point de vue de la narration : l'utilisation du «je» au XVII^e siècle,
- l'émerveillement du personnage-narrateur : réactions et sentiments, champ lexical.

L'aveu (texte 5, p. 24)

Lors de l'interprétation du texte, on pourrait s'arrêter aux aspects suivants :

- la psychologie du personnage principal,
- les rapports entre les personnages,
- les indices qui révèlent le contexte socioculturel,
- le thème classique de la lutte entre la passion et la volonté,
- le style littéraire, mais sobre.

Amour et problèmes (texte 6, p. 26)

Dans cet extrait, l'étude du point de vue de la narration pourrait être intéressante. Le narrateur est le personnage principal, mais sa narration se rapproche de celle d'un narrateur omniscient : il raconte les faits, analyse la situation et ses propres sentiments, mais aussi ceux de l'autre personnage.

On pourrait aussi insister sur certains des aspects suivants :

- la psychologie des personnages,
- le rôle des personnages,
- les rapports entre les personnages,
- les indices qui révèlent le contexte socioculturel,
- la conception de l'amour,
- le style dépouillé et naturel, malgré un certain goût pour l'hyperbole.

Le Chien et le Cheval (texte 7, p. 28)

Lors de l'interprétation de ce texte, on pourrait retenir les aspects suivants :

- la structure du texte : le schéma narratif,
- les traits satiriques : le système judiciaire, les «mages»,
- les thèmes : le hasard, le bonheur, l'observation rigoureuse des faits comme seule source de connaissance,
- le style : dialogue vivant, ironie et esprit, ton léger, rythme rapide, langue imagée.

Un dialogue singulier (texte 8, p. 31)

Le point de vue de la narration est particulièrement intéressant dans cet extrait. Le narrateur omniscient intervient dans l'histoire, arrête l'action, montre que l'histoire pourrait se dérouler autrement, s'adresse aux lecteurs et aux lectrices et les fait même intervenir. De plus, Jacques devient lui-même un second narrateur, quand il commence le récit de ses amours.

On pourrait aussi attirer l'attention des élèves sur les aspects suivants :

- les rapports entre les personnages,
- le thème : le hasard,
- l'originalité du premier paragraphe du roman,
- le style : dialogue vivant, ironie, caricature, rythme rapide, langage pittoresque.

Lettre XVIII de Julie (texte 9, p. 34)

La structure des phrases est intéressante dans ce texte. L'élève pourrait relever que les longues phrases composées correspondent à un résumé des différentes étapes de la relation entre les deux amoureux; les phrases complexes, à l'analyse fouillée des sentiments.

On pourrait aussi insister sur les aspects suivants :

- la psychologie des personnages,
- les rapports entre les personnages,
- le point de vue de la narration,
- le thème : le lien entre la passion et la vertu,
- le sentimentalisme, le lyrisme.

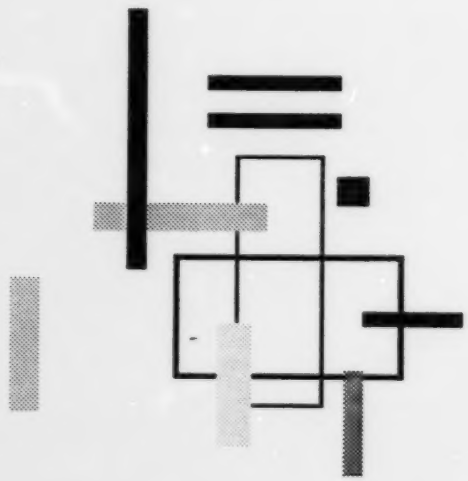
Il pourrait être intéressant de comparer cet extrait à celui de l'*Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, qui traite aussi de la passion. Les différences sont cependant notables.

Une correspondance (texte 10, p. 36)

Le point de vue de la narration mérite qu'on s'y arrête. Même si le narrateur est un des personnages principaux, il utilise souvent le ton neutre d'un observateur plutôt que celui d'un participant.

On pourrait aussi attirer l'attention des élèves sur les aspects suivants :

- la structure du texte : le schéma narratif,
- la psychologie des personnages,
- le rôle des personnages,
- les indices qui révèlent le contexte socioculturel,
- le ton ironique.



Tableaux synthèses

Quatre tableaux synthèses suivent les activités d'interprétation dans le dossier de l'élève (pages 40 et 41). Il n'est pas question de faire mémoriser à l'élève une série de noms, mais de lui fournir un bref aperçu global du roman français du Moyen Âge au XVIII[e] siècle. Ces tableaux lui permettront aussi de mesurer en un coup d'œil la richesse et la complexité toujours croissante de ce genre littéraire.

Théorie sur la lecture du roman

Les notions théoriques fournies à l'élève sur la lecture du roman constituent essentiellement une synthèse, un rappel des connaissances acquises lors de la lecture et de l'interprétation de romans en 9[e], 10[e], 11[e] et 12[e] année. Il ne s'agit donc pas de faire «apprendre» à l'élève une théorie du roman, mais de donner les outils nécessaires à une interprétation éclairée des romans lus à l'étape suivante.

Les notions fournies sont tirées du chapitre 6 du *Guide pédagogique* qui accompagne la collection Français Atout. On relira donc ce chapitre avec profit; on pourra aussi consulter les livres mentionnés dans la bibliographie ci-jointe. Nous proposons enfin deux textes que l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser pour stimuler la réflexion de l'élève et lui fournir des pistes intéressantes au moment de l'interprétation de romans. Même si ces textes s'adressent d'abord à des enseignantes et enseignants québécois du niveau collégial, ils s'adaptent facilement au CPO et suggèrent des approches fort valables.

BIBLIOGRAPHIE

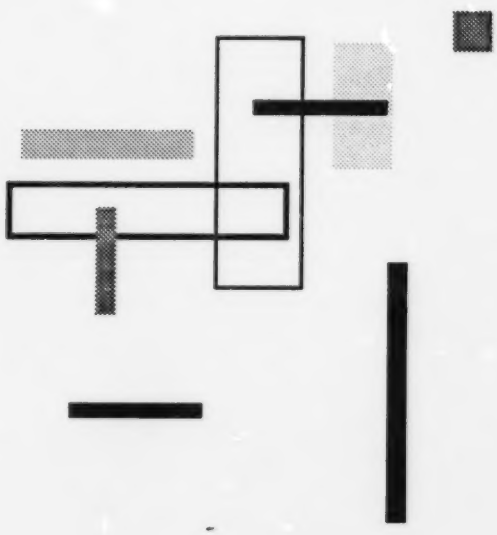
BERTRAND, Germain, *et al.*, *Guide pédagogique*, Laval, Mondia Édit., 1987, chapitre 6 (Coll. Français Atout).

DUBÉ, Cécile, et POULIOT, Muriel, *Espaces imaginaires d'ici et d'ailleurs*, Laval, Mondia Édit., 1987, 407 p. (Coll. Textes et contextes 5, 2[e] partie).

DUMORTIER, J.-L., et PLAZANET, F., *Pour lire le récit*, Bruxelles/Paris-Gembloux, Éd. A. de Boeck/J. Duculot, 1980, 185 p.

GOLDENSTEIN, J.-P., *Pour lire le roman*, Bruxelles/Paris-Gembloux, Éd. A. de Boeck/J. Duculot, 1980, 128 p.

LAFORTUNE, Monique, *Le roman québécois, reflet d'une société*, Laval, Mondia Édit., 1985, p. 259-282.



LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS MES COURS DE FRANÇAIS AU COLLÉGIAL

La littérature est omniprésente dans les cours de français que je donne à des élèves du collégial. Son enseignement s'accompagne d'une préoccupation importante pour la langue, pour sa maîtrise surtout. Les deux, à part égale, la première servant de prétexte pour faire assimiler la seconde, créent chez les élèves un intérêt diversifié et relativement soutenu pour leurs cours de français.

Dans le but de susciter cet intérêt et aussi pour mieux faire comprendre la littérature, je mets l'accent sur plusieurs aspects, certains relevant des caractéristiques mêmes de la littérature, d'autres surtout reliés à des stratégies pédagogiques, voire à une didactique du collégial. J'en ai retenu quatre, qui sont ici énumérés dans un ordre qui ne correspond pas à celui de leur présentation ni de leur utilisation en classe; ce sont : le contexte de production de la littérature, le fonctionnement des discours littéraires, l'intertextualité et l'aspect catalyseur de la littérature pour une meilleure connaissance de la langue.

Le contexte de production

(Situation historique, informations sur l'auteur, etc.) Il m'apparaît important de faire connaître cet aspect relié à la production des textes littéraires, en partie parce que les élèves se sentent beaucoup plus interpellés par un texte (littéraire ou non, d'ailleurs) lorsque la notion d'auteur se concrétise pour eux, lorsqu'ils constatent un caractère d'accessibilité à la littérature parce qu'elle est produite par des gens dont ils connaissent les origines, les intérêts autres que littéraires, etc. Idéalement, lorsqu'il est possible de mettre les élèves en contact avec l'auteur du texte qu'ils lisent, ils manifestent habituellement par la suite un intérêt plus grand pour leur lecture et, très souvent, une compréhension plus vive et correcte.

Le fonctionnement des discours littéraires

Les différents types de discours littéraires présentent des caractéristiques structurales propres à chacun et il importe de les faire connaître aux élèves afin que ceux-ci soient en mesure d'en avoir une compréhension correcte. Cette compréhension est forcément différente, «adaptée», pour chacun des types et il est fondamental que les élèves comprennent qu'un conte, par exemple, présente une structure qui lui est propre, comme l'a démontré V. Propp dans sa *Morphologie du conte*. Il apparaîtra utile de montrer, par exemple, qu'une nouvelle présente des caractéristiques semblables à celles d'un roman, alors que la poésie ou le théâtre diffèrent des types de discours précédents. Dans mes cours de français, je montre aux élèves les différences structurales qui existent entre les textes qu'ils ont à lire et les textes qu'ils doivent produire. Par exemple, dans le premier cours de la séquence des cours de français du cégep où j'enseigne, soit le cours «Communication et écriture» (601-103), mes élèves doivent produire un résumé, un portrait et un texte d'exposition d'idées après avoir lu des romans. Leur démarche de lecture doit donc inclure une reconnaissance de la structure du roman qui implique, entre autres, le retour en arrière comme caractéristique structurale. L'élève doit connaître ce dernier procédé et en tenir compte lorsqu'il rédige un résumé qui doit respecter la chronologie réelle des événements. Lorsqu'ils ont compris que la littérature regroupe différents systèmes, plusieurs élèves la perçoivent de façon plus respectueuse, cessant de voir en elle un amas d'émotivité sans formes.

L'intertextualité

L'intertextualité, c'est-à-dire cette mise en relation des textes entre eux, présente l'avantage de revenir constamment à la littérature, après avoir fait des percées vers d'autres «univers» qui ne sont pas, eux, forcément littéraires. Ce mouvement de va-et-vient d'un texte de départ vers d'autres textes contribue certainement à créer et à maintenir de l'intérêt pour la littérature et à mieux faire comprendre les particularités des textes littéraires et non littéraires, ainsi que la comparaison qui peut être faite entre ces deux groupes de productions écrites. Par exemple, lorsque je fais lire *L'Effet Summerhill*,

le nouveau roman de François Gravel, je demande également aux élèves de parcourir des extraits de l'ouvrage qui en a inspiré le sujet : *Libres enfants de Summerhill*, de A. S. Neil. Cette lecture parallèle et comparée d'un texte littéraire et d'un texte non littéraire permet de faire comprendre aux élèves qu'une même idée demeure identifiable, et même qu'elle peut s'enrichir par les différents traitements qui en sont faits.

La littérature comme catalyseur pour une meilleure connaissance de la langue

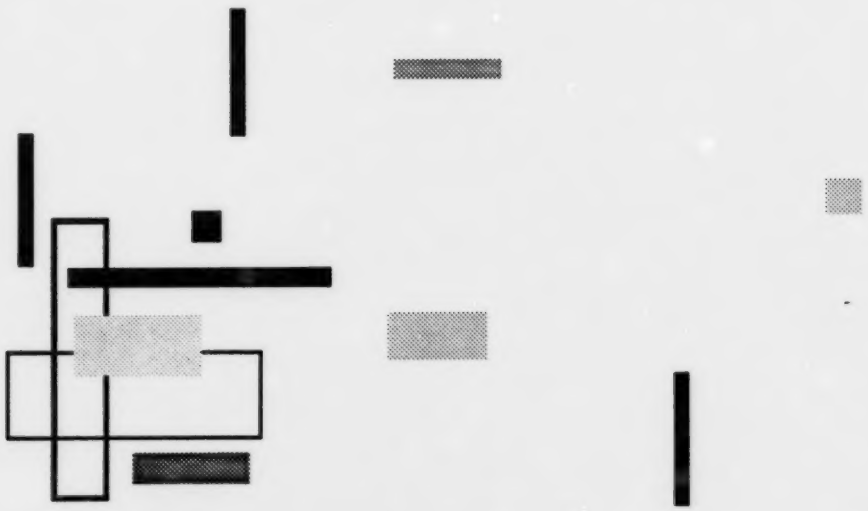
L'intérêt suscité par le contenu des textes littéraires peut amener certains élèves à apprivoiser des éléments linguistiques qui seraient demeurés inconnus ou mal compris s'ils n'avaient pas été présentés dans un contexte stimulant et intéressant comme celui proposé par les textes littéraires. C'est en ce sens que les textes littéraires peuvent être qualifiés de catalyseurs linguistiques, puisqu'ils permettent à la langue de s'actualiser tout en fournissant au professeur un instrument pour améliorer l'efficacité de ses explications. D'ailleurs, on perçoit ici une continuité directe des programmes de français langue maternelle du secondaire.

* * *

Dans *mes* cours (je laisse à mes collègues le soin de prendre la parole...), les élèves sont donc amenés progressivement à comprendre la littérature, à progresser dans l'appréciation qu'ils en ont, ainsi que dans leur connaissance de la langue. En d'autres termes, les romans utilisés en classe, par exemple, servent de prétexte pour faire comprendre l'ensemble des notions énumérées plus haut.

Somme toute, une des clefs du développement d'une attitude positive des élèves pour la littérature s'accompagne d'une utilisation de la littérature comme prétexte pour faire acquérir des connaissances littéraires, certes, mais également des connaissances linguistiques qu'il serait plus difficile de transmettre sans ce recours à la littérature.

Clémence Préfontaine
Québec français
n° 74, mai 1989



LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE

Au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation, comme la société en général, a vécu divers bouleversements d'ordre structurel, idéologique, social ou pédagogique. L'enseignement de la littérature a été particulièrement ébranlé. Les certitudes et les pratiques d'hier ont été remises en cause, des idées nouvelles ont été lancées. Or, même encore aujourd'hui, il ne semble pas qu'on ait réussi à dissiper tout malaise et à réduire la dispersion des esprits. À la fois sur le plan théorique et pratique, on n'est apparemment pas arrivé à dégager une vue unifiée et cohérente du problème de l'enseignement littéraire. Le présent article veut contribuer à l'élaboration d'une conception intégratrice du phénomène littéraire en classe, en mettant l'accent sur les raisons historiques des mutations survenues et sur les finalités de l'enseignement de la littérature.

L'enseignement traditionnel

Dans le passé — qui n'est pas si lointain —, la littérature était vue et présentée comme le summum de la langue et de la lecture, de sorte que plus on avançait dans le *cursus* scolaire, plus la part du littéraire croissait. Cette survalorisation des discours littéraires a laissé des traces si ce n'est dans le public en général du moins au sein de l'élite intellectuelle. Pour bien de nos contemporains instruits, le mot lecture évoque surtout la littérature, la lecture d'imprimés courants (journaux, magazines...) ne constituant pas une lecture vraiment digne d'estime.

Pendant longtemps, l'institution scolaire a assimilé la littérature à l'histoire littéraire. L'enseignement de l'histoire littéraire se fondait sur la périodisation en siècles, avec une insistance sur les XVII^e^, XVIII^e^, XIX^e^ siècles, du moins en ce qui a trait à la littérature française, laquelle, on le sait, a longtemps prédominé dans les écoles québécoises. La pédagogie d'alors visait surtout à faire emmagasiner, mémoriser des connaissances d'ordre encyclopédique : on insistait sur la vie des auteurs, la liste de leurs œuvres principales, les caractéristiques des genres, l'inventaire des thèmes, des courants et des mouvements reconnus comme marquants.

Les transformations survenues

Les choses ont commencé à changer dans les années 1960-1970. Si on examine les programmes actuels de français (en omettant les guides pédagogiques de littérature, étant donné que ceux-ci n'ont pas le caractère prescriptif des plans d'études), on constate que la part du littéraire a été réduite. Au primaire, où la littérature était pour ainsi dire absente auparavant, le discours «poétique», soit les textes d'imagination comme le conte, la légende, la poésie, côtoie indistinctement les discours à caractère informatif, expressif, incitatif et ludique : en fait, on a prévu une place au littéraire sans toutefois bien la définir. Au secondaire, l'histoire littéraire est disparue des contenus d'apprentissage et, comme au primaire, les textes utilitaires d'information, d'expression ou d'argumentation reçoivent autant sinon plus d'importance que la poésie ou le récit de fiction. Au collégial, la littérature reste prépondérante (près de 60 % des cours obligatoires de français concernent le littéraire), malgré une importance accrue et non négligeable de la langue, de la communication et de la linguistique. Somme toute, on observe que, même si la part du littéraire augmente encore avec la progression des études, la littérature a quand même perdu du terrain, particulièrement au secondaire.

Des raisons sociales expliquent cette perte de primauté du littéraire à l'école. À la suite de la démocratisation de l'enseignement amorcée vers 1965, la scolarisation des jeunes d'horizons culturels divers et des milieux ne participant pas à la culture «savante» a entamé les schèmes élitistes anciens. La question était (et est toujours) de savoir si on pourrait continuer à n'étudier que Racine ou Félix-Antoine Savard, ou si l'école ne devrait pas prendre en compte les univers culturels des jeunes pour laisser entrer les romans *Harlequin* et les téléromans comme *Lance et Compte* ou *Des dames de cœur*, étant

donné la large diffusion et la grande influence de ces produits culturels de masse. D'autre part, à cause de l'abondance des imprimés dans les sociétés contemporaines, l'institution scolaire se devait d'intégrer l'étude des textes utilitaires qui font partie de la vie de tout citoyen.

Des critiques de l'ancien modèle ont également amené les pédagogues à repenser la didactique de la littérature. L'encyclopédisme qui caractérisait l'enseignement traditionnel comportait certains désavantages. On préférait faire accumuler des connaissances sur les écrivains et les époques plutôt que de faire lire des œuvres complètes et d'amener les élèves à y réagir. Bien souvent aux œuvres elles-mêmes se substituaient des notices biographiques, des résumés, des extraits. L'interprétation et l'engagement personnels que peut susciter la lecture de romans ou de poèmes se trouvaient généralement subordonnés au guide d'histoire littéraire. L'école transmettait un certain savoir sur la littérature qui devait conduire à une forme d'admiration très orientée des œuvres et des auteurs au programme. Centrée sur la mémorisation de noms, de dates et d'événements ainsi que sur la lecture «commentée» de pages «choisies», l'ancienne pédagogie ne se préoccupait guère d'initier les jeunes à la création littéraire sauf par des exercices comme la composition qui relevait en fait d'un genre plutôt scolaire que vraiment littéraire.

La réforme de l'enseignement de la littérature découle aussi du développement des sciences du langage, spécialement des théories littéraires et linguistiques. Par commodité, on peut résumer ces recherches fondamentales en distinguant deux grandes approches des textes littéraires : l'approche interne et l'approche externe. L'approche interne (ou intrinsèque) adopte une perspective plus langagière, plus formelle. Elle examine avant tout le matériau verbal élaboré par l'auteur sans considération des circonstances de production ou de réception de l'œuvre. Le texte est vu en quelque sorte comme un en-soi. Ce courant évoque des noms tels que Propp, Jakobson, Barthes, Greimas, Genette et se rattache à des écoles ou à des disciplines telles que le formalisme russe, le structuralisme, la sémiotique, la narratologie, la linguistique textuelle... En revanche, l'approche externe (ou extrinsèque) s'intéresse moins au texte qu'au discours littéraire, dans la mesure où elle se concentre sur les facteurs extérieurs à l'œuvre qui en conditionnent la production ou la lecture. L'histoire littéraire, que l'école québécoise a mise au rancart, relève de cette perspective. La sociologie de la littérature s'y rattache également avec cette différence qu'elle porte un regard plus synchronique que diachronique sur la place et le rôle de l'écrivain dans la société, sur l'insertion de la littérature dans les structures économiques, sur la formation de l'institution littéraire ou des modes d'une époque. La psychanalyse et la psychocritique retournent à l'écrivain et tentent de scruter son inconscient et ses motivations. Délaissant au contraire l'auteur, les théories de la réception essaient de comprendre l'acte de lecture et le travail d'interprétation du lecteur. Citons enfin la pragmatique qui, dans la lignée de la rhétorique ancienne, étudie le langage du point de vue de l'usage qu'en font les énonciateurs pour agir les uns sur les autres.

Parallèlement à ces recherches fondamentales, le corpus littéraire s'est considérablement élargi. Les études folkloriques nous ont révélé la richesse de la tradition orale. Certains spécialistes se sont penchés sur les productions populaires, la paralittérature. Depuis les années soixante-dix, la littérature pour les jeunes a connu un essor remarquable et a donné des œuvres de qualité. Des genres considérés auparavant comme mineurs se sont particulièrement développés, telle la science-fiction. Avec l'émergence de la francophonie, on commence à s'ouvrir à ses diverses littératures, québécoise, acadienne, française, mais aussi belge, suisse, africaine, maghrébine, haïtienne... Au lieu de privilégier les classiques, on attache plus d'importance aux auteurs contemporains. Signalons encore l'intérêt manifesté pour la littérature universelle dans le mouvement d'internationalisme qui marque notre époque.

Le dernier facteur de changement vient des tentatives d'innovation pédagogique qui ont vu le jour à la suite de la remise en cause de l'ancien enseigne-

ment littéraire. En simplifiant, on peut reconnaître deux tendances principales. Le premier mouvement didactique a été illustré notamment par les travaux de la revue *Pratiques* et d'auteurs comme Claudette Oriol-Boyer et Ghislain Bourque. Ce courant privilégie une approche plutôt langagière et active de la littérature. La classe devient un lieu de pratique concrète de la littérature, un centre d'exploration des propriétés du langage. Les activités littéraires établissent un va-et-vient entre la lecture et l'écriture. Elles visent à la fois la compréhension des mécanismes de création verbale et leur utilisation dans des ateliers d'écriture (ou d'art dramatique pour le théâtre). En bref, l'idée centrale consiste à favoriser l'accès à la formation poétique (au sens jakobsonien) de la langue. L'autre approche prend une coloration plus psychologique et plus socioculturelle. Elle entend principalement développer le goût de lire et former des lecteurs critiques capables de réagir personnellement aux œuvres littéraires et d'en juger les contenus. Par la littérature, on veut enrichir la culture et les horizons idéologiques des jeunes. Cette orientation se retrouve dans les guides de littérature du primaire et du secondaire ainsi que dans le volet des valeurs socioculturelles du programme du secondaire. Notons qu'il s'agit d'un essai de modernisation d'une conception séculaire de la littérature vue dans sa fonction d'«instruire».

Vers l'intégration des approches

Devant cette multiplicité d'options et de tendances, devant cette prolifération de courants divers et parfois opposés, comment l'école doit-elle se situer, quels choix doit-elle opérer? L'éparpillement comme l'affrontement sont des voies stériles. La solution réside, à n'en pas douter, dans la recherche d'une vision large et conciliatrice du phénomène littéraire. L'élaboration d'une didactique valable de la littérature commande d'abord de poser la question du pourquoi avant celles du quoi et du comment. Essayons donc de voir quelles seraient les finalités de l'enseignement littéraire d'aujourd'hui dans la scolarité obligatoire du primaire, du secondaire et du collégial.

Du point de vue du développement personnel du jeune, la contribution de la littérature tourne autour de deux pôles qui correspondent aux orientations externe et interne présentées plus haut. Ces deux pôles sont en constante interaction et peuvent être désignés respectivement par les termes «culture» et «langage». Comme le montre le tableau ci-joint (p. 23), le pôle «culture» comprend le savoir littéraire, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances spécifiques de la littérature. Cette composante relève en bonne partie de l'histoire littéraire, dans la mesure où il est question des écrivains reconnus et des mouvements littéraires. Quel que soit l'angle sous lequel on l'aborde, par siècles, par courants, par genres ou par auteurs, un minimum d'histoire littéraire reste utile du moins pour ceux et celles qui se destinent aux carrières intellectuelles, car, pour comprendre un tant soit peu le monde des idées et des arts, il s'avère nécessaire de posséder quelques repères pour situer des noms comme Shakespeare, Molière, Hugo, Nelligan, Gabrielle Roy, et des mouvements comme le classicisme, le romantisme, le surréalisme... Le savoir littéraire déborde les questions proprement historiques et renvoie également aux concepts méthodologiques et descriptifs de la littérature. Leur connaissance, qui peut aller de l'implicite à l'explicite selon le niveau des apprenants, peut aider à une meilleure saisie des modes de construction des œuvres littéraires. On est ainsi dirigé vers le pôle «langage». De fait, en littérature comme en langue, le savoir peut éclairer et guider le savoir-faire, et inversement. Par exemple, la compréhension ou la production de textes peuvent s'améliorer si l'on sait la différence entre un conte et une légende, si l'on a été sensibilisé aux effets possibles de la prosodie et de la sonorité des phrases, si l'on a appris à apprécier l'orchestration du temps dans un récit...

Le pôle «culture» renvoie à la dimension éthique de la littérature. L'enseignement de la littérature est vu ici comme un prolongement de la psychologie, de la sociologie, de la politique, de la philosophie et de la morale. Négliger cet aspect au profit d'une approche exclusivement formelle ou linguistique éliminerait une partie essentielle de la contribution de la littéra-

ture à la formation des jeunes en plus de soustraire l'un des facteurs les plus déterminants de motivation à la lecture. La plupart des êtres humains sont moins sensibles au langage comme tel qu'aux contenus qu'il exprime. Les artistes eux-mêmes accordent beaucoup d'importance aux idées qu'ils tentent de traduire dans leurs œuvres. Dans une entrevue, Frédérick Back, le célèbre réalisateur du film *L'Homme qui plantait des arbres*, confiait : «Ça me donne l'occasion de pouvoir transmettre un message qui a une valeur universelle. C'est une possibilité qu'il est de mon devoir d'utiliser. Je ne fais pas ces films-là par plaisir ou pour moi-même. Je les fais à cause de la conviction que j'ai qu'ils transmettent un message de valeurs, et qu'ils peuvent contribuer à l'amélioration du monde dans lequel on vit.»

Les jeunes sont interpellés par les thèmes, les idées, les valeurs que le discours littéraire dans son ensemble transmet. Il convient de leur donner l'occasion en classe de littérature de les scruter et d'y réagir.

Ainsi que l'illustre sa position centrale dans le tableau, l'esthétique assume un rôle de pivot, étant donné qu'elle participe à la fois à la perspective culturelle et langagière. Elle se rattache à l'histoire littéraire puisque toute poétique est liée aux débats et aux choix stylistiques qui animent la vie culturelle d'une époque à l'autre. Elle relève aussi du langage dans la mesure où l'esthétique littéraire se fonde sur la sélection et la combinaison de moyens linguistiques (dans l'ordre de la thématique de la composition, de la métrique, des figures, voire de la disposition typographique). Montrer aux jeunes comment on parvient à créer de l'art avec le langage, les amener à apprécier la beauté d'une œuvre sur les plans conjoints de la forme et du fond, les initier à la relativité des canons littéraires, voilà autant de finalités éducatives qui complètent l'exploration de la notion du Bien du volet «éthique» par l'initiation à la notion du Beau.

Au pôle «langage», l'accent porte sur le développement des habiletés de lecture et d'écriture des textes littéraires. En lecture, les activités de littérature peuvent aider les élèves à mieux dégager la structure d'un récit de fiction, à percevoir la polysémie d'un poème, à mesurer l'apport réciproque des formes dans la construction du sens... En écriture, ainsi qu'il a été mentionné plus haut, la classe de littérature se transforme en atelier où les élèves se mettent à la production de contes, de légendes, de nouvelles, de romans, de poèmes ou de pièces. Le but n'est pas tant de former des écrivains que de permettre au jeune de nouer une relation plus forte avec sa langue, de lui faire sentir que la langue ne sert pas uniquement à commander un repas au restaurant, mais qu'elle constitue aussi et surtout un puissant moyen d'expression, d'invention, de création.

Voilà les diverses approches qu'il convient d'intégrer en classe pour tirer pleinement profit de l'étude de la littérature. Chose certaine, en raison de sa richesse psychosociale, intellectuelle, artistique et linguistique, la littérature doit conserver une place de choix à l'école surtout dans nos sociétés nord-américaines où le matérialisme technologique l'emporte trop souvent sur les choses de l'esprit.

Le développement de la personne par la littérature

Processus d'enculturation		Processus de développement de la langue et de la créativité	
Culture		**Langage**	
Savoir littéraire	**Éthique**	**Esthétique**	**Savoir-faire verbal** (lecture et écriture)
= L'ensemble des connaissances propres à la littérature (les œuvres considérées comme patrimoine national ou international, les auteurs jugés importants, les mouvements et les concepts littéraires)	= Le contenu et les valeurs que les discours littéraires transmettent	= La dimension artistique des œuvres littéraires	= La compréhension et l'utilisation des mécanismes de la création verbale, de l'art du langage sous toutes ses formes (poétique, narrative, dramatique...) tant du point de vue de l'invention de mondes imaginaires que du point de vue de l'organisation interne de l'œuvre
➨Familiariser les jeunes avec les référents littéraires présents dans les textes et la société en général.	➨Développer le sens critique et susciter une connaissance plus profonde de l'être humain.	➨Développer le goût, le sens du beau et le jugement esthétique.	➨Amener les jeunes à s'approprier les ressources expressives, symboliques, esthétiques du langage par-delà ses fonctions utilitaires de dénotation et de communication.

NOTE : Le signe = indique des propositions de définitions des composantes du phénomène littéraire tandis que la flèche ➨ signale les finalités pédagogiques rattachées à ces composantes.

Claude Simard
Québec français
n° 74, mai 1989

II - LIRE DES ROMANS

Interprétation de romans

L'élève doit maintenant lire quelques romans. Tout d'abord, se pose la question du choix de romans.

L'enseignant ou l'enseignante divisera le roman de langue française en différentes sections, dont il ou elle fournira une liste aux élèves. Chaque élève choisira la section sur laquelle portera l'ensemble de ses travaux de cette unité. Il sera sans doute nécessaire de fournir des explications et des précisions pour permettre aux élèves de faire un choix éclairé.

Avant de faire cette division, l'enseignant ou l'enseignante devrait lire la partie «Se donner une vue d'ensemble», aux pages 32 à 35. En effet, certains choix effectués maintenant détermineront d'autres choix à venir; par exemple, au troisième volet, il faudra décider si la présentation orale se fait individuellement ou en équipe. Si on retient la présentation en équipe, il faudrait prévoir dès maintenant les recoupements et les regroupements possibles. De même, les choix effectués maintenant détermineront l'orientation et l'ampleur du bilan qui sera établi à la fin de l'unité.

Cette division du roman de langue française pourrait s'effectuer d'après divers critères : auteurs/es, groupes d'auteurs/es, époques, écoles littéraires, littératures nationales, genres de romans, etc. On s'en tiendra de préférence aux auteurs/es des XIX^{e} et XX^{e} siècles, à moins que des élèves manifestent un intérêt particulier pour les romans antérieurs.

Dans certains cas, on pourra accepter les traductions d'œuvres reconnues, sauf pour les romans de langue anglaise; il nous semble en effet que les élèves peuvent s'initier à ces derniers dans le texte original.

Il faudra adapter le nombre de sections au nombre d'élèves du groupe. Dans plusieurs cas, il faudra se limiter. Si les élèves sont peu nombreux, on pourra concentrer les efforts sur un corpus plus restreint, par exemple le roman de langue française de 1960 à 1990, le roman dans quelques pays francophones, etc. D'autres facteurs peuvent influencer le nombre et la nature des sections proposées aux élèves : certains besoins spécifiques des élèves, la disponibilité des ressources, etc.

Il faut enfin préciser le nombre de romans que lira chaque élève. Nous suggérons un minimum de deux romans. Cependant, si les œuvres choisies sont relativement courtes ou faciles, on devra exiger davantage.

BIBLIOGRAPHIE

Pour dresser la liste des sections à étudier, on pourra consulter certains des ouvrages suivants. En outre, cette bibliographie pourrait servir à l'élève au moment de la recherche.

Le roman de langue française

BEAUMARCHAIS, J.-P. de, *et al.*, *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Éd. Bordas, 1984, 3 vol.

BOISDEFFRE, Pierre de, *Histoire de la littérature de langue française des années 1930 aux années 1980*, volume 1, Roman — Théâtre, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, 1390 p.

DEMOUGIN, Jacques, *Dictionnaire de la littérature française et francophone*, Paris, Librairie Larousse, 1987, 3 vol.

JOUBERT, J.-L., *et al.*, *Les littératures francophones depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1986, 382 p.

LEMAÎTRE, Henri, *Dictionnaire Bordas de littérature française et francophone*, Paris, Éd. Bordas, 1986, 850 p.

Littératures françaises, connexes et marginales, Paris, Éd. Gallimard, nouvelle édition, 1978, 2112 p. (Histoire des littératures, tome 3, Encyclopédie de la Pléiade).

Le roman français

BERSONI, Jacques, *et al.*, *La littérature en France depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1970, 863 p.

BERTON, Jean-Claude, *50 romans clés de la littérature française*, Paris, Éd. Hatier, 181, 159 p. (Coll. Profil formation).

BORNECQUE, Pierre-Henry, *La France et sa littérature*, Lyon, Éd. IAC, 1953, 896 p.

BRUÉZIÈRE, Maurice, *Histoire descriptive de la littérature contemporaine*, Paris, Éd. Berger-Levrault, 1975, 2 vol.

LAGARDE, André, et MICHARD, Laurent, *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Éd. Bordas, 1985 à 1988, 6 vol. (Coll. Textes et littérature).

Littérature française, Collection dirigée par Claude Pichois, Paris, Éd. Arthaud, 1968 à 1979, 16 vol.

Littérature—Textes et documents, Collection dirigée par Henri Mitterand, Paris, Éd. Nathan, 1989, 5 vol.

NONY, Danièle, et ANDRÉ, Alain, *Littérature française, histoire et anthologie*, Paris, Éd. Hatier, 1987, 464 p. (Coll. Pédagogie parascolaire).

Le roman canadien-français

DIONNE, René, *et al.*, *Le Québécois et sa littérature*, Sherbrooke/Paris, Éd. Naaman/Agence de coopération culturelle et technique, 1984, 463 p. (Littératures, 7).

DORION, Gilles, «Le roman (1960-1977)», *Études françaises*, vol. 13, nos 3-4, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, octobre 1977, p. 301-338.

FRÉDÉRIC, Madeleine, et ALLARD, Jacques, *Québec-Acadie : modernité/postmodernité du roman contemporain*, Montréal, Presses de l'Université du Québec à Montréal, 1987, 200 p.

GAY, Paul, *La vitalité littéraire de l'Ontario français*, Ottawa, Éd. du Vermillon, 1986.

GAY, Paul, *Notre roman*, Montréal, Éd. Hurtubise HMH, 1973, 192 p.

HAMEL, Réginald, *et al.*, *Dictionnaire des auteurs de langue française en Amérique du Nord*, Montréal, Éd. Fides, 1989, 1364 p.

IMBERT, Patrick, *Roman québécois contemporain et clichés*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1983, 186 p.

LAFLÈCHE, Guy, *Histoire des formes du roman québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1977-1978, 173 p.

LAFORTUNE, Monique, *Le roman québécois, reflet d'une société*, Laval, Mondia Édit., 1985, 336 p.

LÉGARÉ, Yves, *Dictionnaire des écrivains québécois contemporains 1970-1982*, Montréal, Éd. Québec/Amérique, 1983, 399 p.

LEMIRE, Maurice, *et al.*, *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, Montréal, Éd. Fides.
Tome 1 : *Des origines à 1900*, 2e édition, 1980, 927 p.
Tome 2 : *1900-1939*, 1980, 1363 p.
Tome 3 : *1940-1959*, 1982, 1252 p.
Tome 4 : *1960-1969*, 1984, 1123 p.
Tome 5 : *1970-1975*, 1987, 1133 p.

MAILLET, Marguerite, *Histoire de la littérature acadienne*, Moncton, Éd. d'Acadie, 1983, 262 p.

MARCOTTE, Gilles, *Le roman à l'imparfait*, Montréal, Éd. La Presse, 1976, 194 p.

POULIN, Gabrielle, *Romans du pays 1968-1979*, Montréal, Éd. Bellarmin, 1980, 454 p.

Répertoire des écrivains franco-ontariens, Sudbury, Éd. Prise de Parole, 1987, 111 p.

Répertoire littéraire de l'Ouest canadien, Saint-Boniface, Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, 1984, 368 p.

ROBIDOUX, Réjean, et RENAUD, André, *Le roman canadien-français du vingtième siècle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1966, 221 p. (Coll. Visages des lettres canadiennes).

WYCZYNSKI, Paul, *et al.*, *Le roman canadien-français. Évolution, témoignages, bibliographie*, Montréal/Paris, Éd. Fides, 3e édition, 1977, 514 p. (Archives des lettres canadiennes, tome 3).

Le roman des autres pays francophones

Alphabet des lettres belges de langue française, Bruxelles, Association pour la promotion des lettres belges de langue française, 1982, 311 p.

ANEX, Georges, *L'arrache-plume, Chronique de littérature romande 1965-1980*, Genève, Éd. de l'Aire/Journal de Genève, 1980, 223 p.

CHESSEX, Jacques, *Les saintes écritures*, Lausanne, Éd. Bertil Galland, 1972, 217 p.

DÉJEUX, Jean, *Dictionnaire des auteurs maghrébins de langue française*, Paris, Éd. Karthala, 1984, 404 p.

FRICKX, Robert, et MUNO, Jean, *Littérature française de Belgique*, Sherbrooke, Éd. Naaman, 1979, 156 p.

FRICKX, Robert, et TROUSSON, Raymond, *Lettres françaises de Belgique*, vol. 1, Le roman, Paris-Gembloux, Éd. Duculot, 1988, 539 p.

HOFFMANN, Léon-François, *Le roman haïtien. Idéologie et structure*, Sherbrooke, Éd. Naaman, 1982, 336 p. (Études, 36).

KOM, Ambroise, *Dictionnaire des œuvres littéraires négro-africaines de langue française*, Sherbrooke/Paris, Éd. Naaman/Agence de coopération culturelle et technique, 1983, 672 p.

LAROCHE, Maximilien, *La littérature haïtienne*, Montréal, Éd. Leméac, 1981.

MÉRAND, Patrick, et DABLA, Séwanou, *Guide de littérature africaine*, Paris, Éd. L'Harmattan/Agence de coopération culturelle et technique, 1979, 219 p.

NGANDU NKASHAMA, Pius, *Littératures africaines de 1930 à nos jours*, Paris, Agence de coopération culturelle et technique/Éd. Silex, 1984, 672 p.

OTTEN, Michel, *et al.*, *Écritures de l'imaginaire, Dix études sur neuf écrivains belges*, Bruxelles, Éd. Labor, 1985, 213 p. (Coll. Archives du futur).

ROUCH, Alain, et CLAVREUIL, Gérard, *Littératures nationales d'écriture française. Afrique noire, Caraïbes, Océan Indien*, Paris, Éd. Bordas, 1987, 512 p.

TREKKER, Anne-Marie, et VANDER STRAETEN, Jean-Pierre, *Cent auteurs. Anthologie de littérature française de Belgique*, Bruxelles, Éd. de la Francité, 1982, 456 p.

On pourrait aussi recommander à l'élève certaines ressources ponctuelles.

Littérature et féminisme

Québec français, n° 47, octobre 1982, p. 22-25, p. 30-37

SMART, Patricia, *Écrire dans la maison du père*, Montréal, Éd. Québec/Amérique, 1988, 337 p.

Le nouveau roman

Pour lire le roman, chap. 1, p. 7-27.

Le roman africain

Québec français, n° 44, décembre 1981, p. 28-29.
Québec français, n° 54, mai 1984, p. 34-36.
Québec français, n° 64, décembre 1986, p. 20-22.
Québec français, n° 65, mars 1987, p. 20-22.

Le roman antillais

Québec français, n° 59, octobre 1985, p. 28-30.

Le roman belge

Québec français, n° 53, mars 1984, p. 36-39.
Québec français, n° 55, octobre 1984, p. 38-40.
Québec français, n° 66, mai 1987, p. 18-20.

Le roman policier

Littératures françaises, connexes et marginales, Paris, Éd. Gallimard, 1958, p. 1644-1670, en particulier p. 1660-1670.

Québec français, n° 72, décembre 1988, p. 62-75.

Le roman fantastique

Nuit blanche, n° 7, automne 1982.

Québec français, n° 50, mai 1983, p. 27-57.

Le roman de science-fiction

Québec français, n° 42, mai 1981, p. 57-85.
Québec français, n° 52, décembre 1983, p. 54-56.
Québec français, n° 55, octobre 1984, p. 41-43.
Québec français, n° 75, automne 1989, p. 84.

DIVISION DU ROMAN DE LANGUE FRANÇAISE

À titre d'exemple, nous soumettons la division suivante du roman de langue française. On devra probablement l'adapter, la modifier ou la simplifier, ou se limiter à certaines parties. Ce qui importe, c'est d'employer un outil de travail adapté aux besoins de ses élèves.

LE ROMAN FRANÇAIS

XIX[e] siècle

Préromantisme

- Le roman autobiographique : M[me] de Staël, Benjamin Constant
- Le roman épique : F. R. de Chateaubriand

Romantisme

- Le roman du rêve et de l'irréel : Gérard de Nerval, Charles Nodier
- Le roman sentimental : Alphonse de Lamartine, Alfred de Musset
- Le roman philosophique : Alfred de Vigny
- Le roman d'aventures : Alexandre Dumas, père
- Le roman idéaliste : George Sand
- Le roman historique et social : Victor Hugo

Romantisme et réalisme

- Le roman cyclique et total : Honoré de Balzac
- Le roman de l'énergie : Stendhal
- L'art pour l'art : Théophile Gautier, Prosper Mérimée

Réalisme et naturalisme

- Le roman artistique : Gustave Flaubert
- Le roman de la fantaisie et de la réalité : Alphonse Daudet
- Le roman expérimental et cyclique : Émile Zola
- Le roman et la nouvelle pessimistes : Guy de Maupassant
- Le roman documentaire : Edmond et Jules de Goncourt

Idéalisme

- Le roman de l'enfance : Hector Malot
- Le roman de la révolte : Léon Bloy
- Le roman décadent et mystique : J.-K. Huysmans
- Le roman du mystère et de l'horreur : J.-A. Barbey d'Aurevilly, Villiers de l'Isle-Adam
- Le roman psychologique : Eugène Fromentin

Courants divers

- Le roman sceptique et satirique : Anatole France
- Le roman exotique : Pierre Loti
- Le roman d'anticipation : Jules Verne

XX[e] siècle

1900 à 1920

- Les grands romanciers : Marcel Proust, André Gide
- Le roman de l'adolescence : Alain-Fournier, Valery Larbaud
- Le roman nationaliste : Maurice Barrès
- Le roman-fleuve : Romain Rolland

1920 à 1940

- Le roman-fleuve : Jules Romains, R. Martin du Gard
- Le roman de la spiritualité : François Mauriac, Georges Bernanos, Julien Green
- Le roman de la nature : Colette, Jean Giono, Marcel Pagnol
- Le roman de la révolte : Louis-Ferdinand Céline

- Le roman de l'héroïsme : André Malraux, Antoine de Saint-Exupéry

1940 à 1960

- Le roman existentialiste : Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Boris Vian
- Le roman surréaliste : Julien Gracq
- Le roman réaliste : Henri Troyat, Hervé Bazin, Joseph Kessel
- Le roman engagé : Elsa Triolet, Gilbert Cesbron
- Le roman fantaisiste : Boris Vian, Raymond Queneau
- Le roman subjectif : François Nourissier, Françoise Sagan, Michel Déon

Le nouveau roman

- Alain Robbe-Grillet, Michel Butor, Nathalie Sarraute, Claude Simon, Claude Mauriac

Le roman depuis 1960

- Quelques auteures : Marguerite Yourcenar, Marguerite Duras, Françoise Sagan, Benoîte Groult, Flora Groult, Jeanne Bourin, Albertine Sarrazin, Danièle Sallenave, etc.
- Quelques auteurs : Michel Tournier, Patrick Modiano, Philippe Sollers, Robert Sabatier, Bernard Clavel, Patrick Bruckner, Yann Queffélec, etc.
- Le roman policier : Boileau-Narcejac, Frédéric Dard, Sébastien Japrisot, Daniel Pennac, etc.
- Le roman fantastique et de science-fiction : René Barjavel, Michel Jeury, Jean-Pierre Andrevon, Daniel Walther, Serge Brussolo, etc.

LE ROMAN CANADIEN-FRANÇAIS

XIX^e siècle

- Le roman historique et patriotique : Philippe Aubert de Gaspé, Georges Boucher de Boucherville, etc.
- Le roman paysan : Patrice Lacombe, Pierre-J.-O. Chauveau, etc.
- Le roman psychologique : Laure Conan

XX^e siècle

La fidélité (1900 à 1945)

- Le roman de la terre (roman du terroir, roman paysan)
  - — idéalisation de la terre, fidélité au patrimoine : Louis Hémon, Félix-Antoine Savard, Mariline, etc.
  - — roman paysan de type réaliste : Albert Laberge, Ringuet, Germaine Guèvremont, etc.
- Le roman historique : Léo-Paul Desrosiers, Robert de Roquebrune, etc.
- Le roman psychologique : Harry Bernard, etc.
- Le roman de la contestation : Jean-Charles Harvey

La mutation (1945 à 1960)

- Le roman de mœurs : Gabrielle Roy, Roger Lemelin, Jean Simard, etc.
- Le roman psychologique : André Langevin, Jean Filiatrault, Adrienne Choquette, etc.
- Le roman des forces primitives : Yves Thériault

La contestation (1960 à 1970)

- Le roman psychologique et social : Claire Martin, Louise Maheux-Forcier, Yvette Naubert, Roger Fournier, Réal Benoît, etc.

- Le roman de la contestation sociale : Claude Jasmin, Jacques Ferron, André Major, Jacques Renaud, etc.
- Le renouvellement du roman : Gérard Bessette, Jacques Godbout, Marie-Claire Blais, Hubert Aquin, Réjean Ducharme, Roch Carrier, Jean Basile, etc.
- Le conte et la nouvelle : Madeleine Ferron, Adrien Thério, etc.

L'éclatement (1970 à 1990)

Québec

- Le roman néo-réaliste : Michel Tremblay, Yves Beauchemin, Jean-Yves Soucy, etc.
- Le roman psychologique : Anne Hébert, Jacques Poulin, Marie Cardinal, Robert Lalonde, Gilles Archambault, Jacques Folch-Ribas, Madeleine Ouellette-Michalska, Jacques Savoie, Monique Larue, etc.
- La peinture sociale : Alice Parizeau, Francine Noël, etc.
- Le roman féministe : Louky Bersianik, Nicole Brossard, Hélène Ouvrard, etc.
- L'imaginaire et la fantaisie : Denys Chabot, Louise Leblanc, Sylvain Trudel, François Barcelo, etc.
- Le roman fantastique et de science-fiction : Jean-Pierre April, Élizabeth Vonarburg, Esther Rochon, Daniel Sernine, Jacques Brossard, etc.
- Le roman historique : Louis Caron, Francine Ouellette, Arlette Cousture, etc.
- Le conte et la nouvelle : André Carpentier, Diane-Monique Daviau, Monique Proulx, Donald Alarie, Marie-José Thériault, etc.

Ontario français

- Le roman : Hélène Brodeur, Doric Germain, Daniel Poliquin, Pierre Paul Karch, Paul-François Sylvestre, etc.
- Le conte et la nouvelle : Germain Lemieux, Jocelyne Villeneuve, Pierre Léon, Maurice Henrie, etc.

Acadie

- Le roman : Antonine Maillet, Roger Brun, Claude Le Bouthillier, Martine Jacquot, etc.
- Le conte et la légende : Francis Savoie, Melvin Gallant, etc.
- La nouvelle : Émery Leblanc, Louis Haché, etc.

Ouest canadien-français

- Le roman : Roger Léveillé, Ronald Lavallée, Madeleine Laroche, Annette Saint-Pierre, etc.
- La nouvelle : Marguerite Primeau, etc.

LE ROMAN ANTILLAIS

- Quelques auteures : Jeanne Hyvrard, Maryse Condé, Simone Schwartz-Bart, Marie-M. Carbet, Michèle Lacrosil, Marie Chauvet, Marie-Thérèse Colimon, etc.
- Quelques auteurs : Jacques Roumain, Joseph Zobel, Édouard Glissant, René Depestre, etc.

LE ROMAN NÉGRO-AFRICAIN

- Quelques auteures : Aminata Sow Fall, Nafissatou Diallo, Lydie Dooh-Bunya, Mariama Bâ, etc.
- Quelques auteurs : Ousmane S. Diop, Birago Diop, Bernard Dadié, Mongo Beti, Camara Laye, Ousmane Sembene, Sony Labou Tansi, Jean-Marie Adiaffi, etc.

LE ROMAN MAGHRÉBIN

- Quelques auteures : Assia Djebar, Marguerite Taos Amrouche, Yamina Mechakra, Aïcha Lemsine, etc.

- Quelques auteurs : Mouloud Feraoun, Mohammed Dib, Albert Memmi, Kateb Yacine, Nabile Farès, Tahar Ben Jelloun, etc.

LE ROMAN LIBANAIS

- Quelques auteures : Andrée Chédid, Venus Khoury-Ghata, etc.
- Quelques auteurs : Farjallah Haik, Vahé Katcha, etc.

LE ROMAN BELGE

XIX^e siècle

- Camille Lemonnier, J. H. Rosny aîné, etc.

XX^e siècle

- Quelques auteures : Béatrix Beck, Dominique Rolin, Suzanne Lilar, Françoise Mallet-Joris, etc.
- Quelques auteurs : Charles Plisnier, Georges Simenon, Charles Bertin, Hubert Juin, François Weyergans, etc.
- Le roman fantastique : Jean Ray, Thomas Owen, Jean Muno, Jacques Sternberg, etc.

LE ROMAN SUISSE

XIX^e siècle

- Victor Cherbuliez, Édouard Rod

XX^e siècle

- Quelques auteures : Corinna Bille, Anne-Marie Burger, Yvette Z'Graggen, etc.
- Quelques auteurs : Blaise Cendrars, Charles-Ferdinand Ramuz, Albert Cohen, Robert Pinget, Jacques Chessex, etc.

Production écrite

Nous avons retenu la critique comme point d'arrivée de ce volet. D'abord, cette forme de discours donne à l'élève l'occasion de manifester sa compréhension des romans lus. En outre, la critique oblige l'élève à prendre parti, à se prononcer sur des aspects précis du roman, à formuler clairement et à justifier efficacement ses opinions et ses jugements.

En 12^e année et dans le cours CPO/FRA, l'élève a eu l'occasion de se mesurer aux exigences de la critique. On pourra donc exiger un travail sérieux; l'élève devra afficher une certaine maîtrise d'une forme qui ne lui est pas nouvelle.

Dans la planification des apprentissages, on insistera de plus en plus sur l'acquisition des éléments stylistiques. À cette fin, on consultera le document *Le dossier d'écriture*, publié par le ministère de l'Éducation, dans la série Proactions.

On s'assurera de communiquer à l'élève les critères de l'évaluation sommative, critères qui seront, pour l'essentiel, ceux de la grille d'évaluation de la page 31; on pourra modifier la pondération des divers éléments selon les forces et les faiblesses dépistées chez les élèves et selon la priorité accordée à certains aspects.

L'enseignant ou l'enseignante pourrait préférer d'autres points d'arrivée qui permettraient tout aussi bien à l'élève de manifester sa compréhension des romans lus : l'essai, la dissertation, le compte rendu de recherche, etc. Le cas échéant, on proposera à l'élève une marche à suivre et une grille de révision qui lui permettent de réaliser sa production écrite d'une façon autonome et efficace. On établira aussi une grille d'évaluation sommative et on s'assurera d'en communiquer les critères à l'élève.

Grille d'évaluation sommative

Le discours

Introduction **15/100**

- phrase-contact
- présentation des romans
- aperçu des opinions

Développement **35/100**

- quantité des données
- qualité des données
- organisation et cohérence
- mécanismes de cohésion

Conclusion **10/100**

- synthèse
- élargissement de la perspective

La langue **40/100**

- lexique
- syntaxe
- style
- orthographe

III - SE DONNER UNE VUE D'ENSEMBLE

Production orale

Dans cette section, l'élève doit présenter oralement l'auteur/e, les auteurs/es, l'époque, l'école littéraire, etc., dont elle ou il a interprété quelques romans. L'élève, à ce moment-ci, ne doit pas présenter au groupe sa critique rédigée au volet précédent; il s'agit d'une nouvelle production. Bien sûr, elle ou il pourra s'inspirer largement de sa critique et se servir des données recueillies lors de la préparation de cette critique. Mais l'activité présente demande à l'élève d'élargir son point de vue; il ne s'agit plus de présenter quelques œuvres, mais de donner un aperçu plus général d'un ou d'une auteure, d'une époque, etc.

L'apport de l'enseignant ou l'enseignante est ici primordial. L'idéal serait qu'on ait corrigé et commenté les critiques et qu'on les ait remises à l'élève au moment d'entreprendre ce volet. L'élève serait alors en mesure d'apporter les corrections et les précisions nécessaires et d'effectuer une présentation plus efficace. Mais les limites de temps ne permettront sans doute pas à toutes les enseignantes et à tous les enseignants de procéder ainsi. Il faudra donc exercer une supervision étroite de cette activité pour s'assurer que la présentation de l'élève réponde aux normes fixées et que l'information transmise au groupe soit exacte et pertinente.

Il serait important de déterminer un ordre des présentations qui favorise l'établissement d'un bilan global logique et accessible aux élèves.

On s'assurera de communiquer à l'élève les critères de l'évaluation sommative. On pourra utiliser la grille d'évaluation fournie (p. 33). On pourra modifier la pondération des divers éléments selon les forces et les faiblesses dépistées chez les élèves et selon la priorité accordée à certains aspects.

L'enseignant ou l'enseignante jugera peut-être préférable que cette présentation orale se fasse en équipe, ce qui permettrait une préparation plus immédiate du bilan. Il serait possible de faire des recoupements, d'effectuer le regroupement de certains romans qui ont fait l'objet des critiques individuelles au volet précédent. On pourrait, par exemple, former les catégories suivantes :

- le roman réaliste et naturaliste
- le roman existentialiste
- le roman chrétien du XX^{e} siècle
- le roman à la 1re personne
- le roman antillais
- le roman de science-fiction
- etc.

On pourrait aussi faire une comparaison entre :

- le romantisme et le réalisme/naturalisme
- les écrivaines et les écrivains des années 1970 et 1980
- les romans français et québécois depuis 1960
- les romans antillais et africains
- les romans français et russes du XIX^{e} siècle
- les romans suisses et belges
- etc.

Tous ceux et toutes celles qui auraient fait la critique de romans appartenant à une des catégories formées seraient réunis/es en équipe. Ces élèves mettraient en commun les données recueillies au volet précédent et, au besoin, procéderaient ensemble à des recherches complémentaires sur le sujet de leur présentation. Elles et ils devraient établir des parallèles entre les divers éléments qui constituent le domaine de leur présentation. L'équipe réaliserait ainsi un bilan partiel, qui servirait par la suite à établir le bilan global. Ce bilan partiel ne devrait pas

Grille d'évaluation sommative

Le discours

Introduction **10/100**

- phrase-contact
- présentation du sujet
- présentation des grandes lignes du développement

Développement **30/100**

- quantité des données
- qualité des données
- organisation et cohérence
- mécanismes de cohésion

Conclusion **10/100**

- synthèse
- élargissement de la perspective

La langue **30/100**

- éléments lexicaux
- éléments syntaxiques
- éléments stylistiques
- articulation et prononciation
- volume et débit
- intonation et ton

La présentation **20/100**

- contact
- aisance et naturel
- maintien
- gestes et mimique
- utilisation des aides visuelles

être un assemblage de travaux individuels. Il devrait posséder une structure propre et une cohérence interne évidente; chaque membre présenterait oralement une partie du bilan de son équipe, en respectant la logique de l'ensemble.

Si le travail se fait par équipe, il faudra indiquer aux élèves la marche à suivre quant à la formation des équipes, au travail de préparation et à la présentation elle-même. Il pourrait aussi être nécessaire de modifier quelque peu les critères de l'évaluation sommative. On s'assurera de communiquer ces critères aux élèves.

Bilan

Le bilan global du roman de langue française s'établira en groupe, à partir des différentes présentations individuelles ou d'équipes.

L'enseignant ou l'enseignante jouera ici un rôle primordial : par ses questions et ses interventions, elle ou il déterminera l'orientation que prendra cette activité. Il faudra faire ressortir les grandes lignes de chaque époque, de chaque littérature nationale, de chaque école littéraire, de chaque groupe d'auteurs/es, de chaque genre de roman, selon les choix effectués au volet précédent. Il faudra surtout établir des liens entre ces diverses parties et en faire ressortir les convergences et les divergences.

Il serait peut-être utile de dresser des tableaux synthèses semblables à ceux qui ont été fournis à l'élève pour le roman du Moyen Âge et des XVI^{e}, XVII^{e} et XVIII^{e} siècles (dossier de l'élève, pages 40 et 41). On pourrait étoffer ces tableaux en ajoutant les caractéristiques essentielles des groupes, écoles ou périodes, les grandes lignes de l'histoire, etc.

L'ampleur du bilan sera déterminée par les choix effectués au volet précédent. Si, à cause du nombre restreint d'élèves ou d'autres circonstances, on a été limité à certains groupes d'auteurs/es, à certaines époques ou à certains pays francophones, le bilan sera évidemment moins complet. Mais si l'activité est effectuée de façon efficace et si elle est l'aboutissement d'un travail sérieux, elle n'en demeurera pas moins fort enrichissante.

Projets de communication

On pourrait envisager quelques projets de communication qui obligeraient les élèves à préciser leur intention et qui, en même temps, contribueraient à un enrichissement certain :

- présentations orales : échanges entre groupes;
- publication du bilan, échanges entre groupes ou entre écoles;
- invitation d'un ou d'une professeur/e de littérature, d'un ou d'une critique littéraire, d'un ou d'une auteur/e.

Dans ce dernier cas, la personne serait invitée non à présenter un exposé, mais plutôt à participer à un entretien où les élèves auraient l'occasion de poser des questions, de soumettre leurs points de vue, en un mot, d'échanger avec l'invité/e. Cette activité pourrait se dérouler après les présentations orales et le bilan; elle constituerait une excellente synthèse et les élèves seraient bien préparés/es pour un tel entretien.

Roman et cinéma

Il pourrait être intéressant de faire une étude de romans portés à l'écran. Une équipe pourrait établir un parallèle entre les romans et les films qu'on en a tirés, en faisant ressortir les ressemblances et les différences entre les deux formes.

À titre de suggestions, voici une liste de romans dont on a tiré un film. Bien entendu, on pourra déborder cette liste.

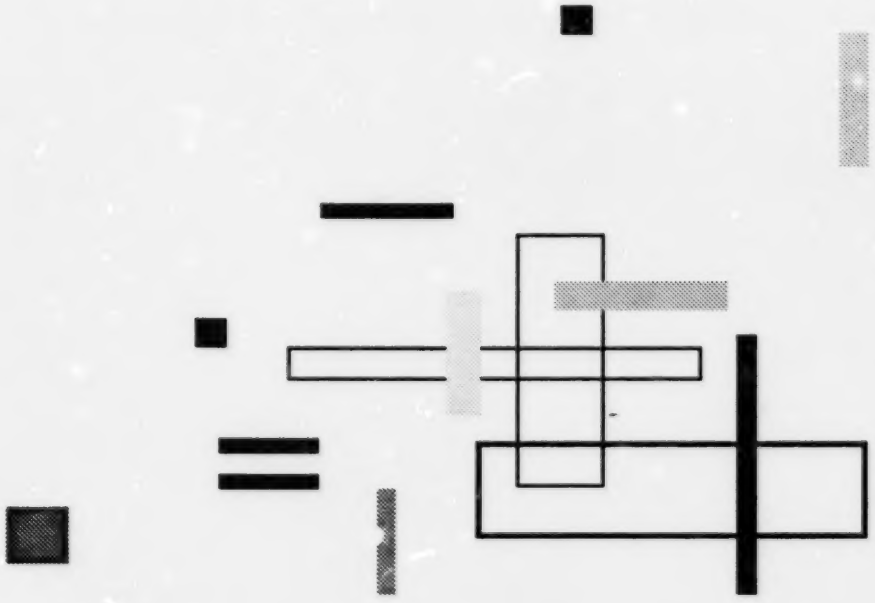
Romans canadiens-français

- *Bonheur d'occasion* (G. Roy)
- *Maria Chapdelaine* (L. Hémon)
- *Un Homme et son péché* (C.-H. Grignon)
- *Les Plouffe* (R. Lemelin)
- *La Sablière* (C. Jasmin)/*Mario*
- *Kamouraska* (A. Hébert)
- *Les Fous de Bassan* (A. Hébert)
- *Le Matou* (Y. Beauchemin)
- *Un Sourd dans la ville* (M.-C. Blais)
- *Les Portes tournantes* (J. Savoie)
- *L'Amélanchier* (J. Ferron)/*Tinamer*

Autres romans de langue française

- *Le Grand Meaulnes* (Alain-Fournier)
- *L'Étranger* (A. Camus)
- *Thérèse Desqueyroux* (F. Mauriac)
- *Un Amour de Swann* (M. Proust)
- *Sous le soleil de Satan* (G. Bernanos)
- *Les Misérables* (V. Hugo)
- *L'Eau des collines* (M. Pagnol) : tome 1, *Jean de Florette;* tome 2, *Manon des Sources*
- *Si le soleil ne revenait pas* (C.-F. Ramuz)
- *Le sixième jour* (A. Chédid)
- *Les Noces barbares* (Y. Queffélec)
- *La Guerre du feu* (J. H. Rosny aîné)
- *Le Chat* (G. Simenon)
- *L'Été meurtrier* (S. Japrisot)
- *La Lectrice* (R. Jean)
- *Un Balcon en forêt* (J. Gracq)

Le numéro 10 de la revue *Nuit Blanche* (automne 1983) a été consacré à cette question et pourrait s'avérer utile lors d'une telle activité.



LE THÉÂTRE DE LANGUE FRANÇAISE

Interpréter des pièces de théâtre de langue française avec l'intention d'en faire ressortir les caractéristiques et de participer à l'élaboration d'un bilan.

Dans cette unité, l'élève aura l'occasion de connaître les principales œuvres théâtrales de langue française et leurs auteurs/es. L'élève sera ainsi en mesure de se donner une vue d'ensemble de ce genre littéraire.

L'unité se divise en deux volets :

I- Lire une pièce de théâtre
- interprétation d'une pièce
- production écrite

II- Se donner une vue d'ensemble
- production orale
- bilan

Dans un premier temps, l'élève lira une pièce de théâtre, effectuera une recherche sur l'auteur/e, l'époque ou l'école littéraire et rédigera un rapport de recherche. Ensuite, l'élève présentera au groupe un extrait de cette pièce et un rapport oral de recherche; l'ensemble des présentations conduira à un bilan du théâtre de langue française.

La mise en situation se fera à partir d'une comparaison entre le cinéma et le théâtre. La discussion permettra de mettre en lumière certaines des caractéristiques du théâtre : le contact direct avec l'auditoire, la représentation d'un «moment privilégié» de l'action, l'accent sur la psychologie des personnages, etc.

Les élèves pourraient ensuite assister à la représentation d'une pièce ou visionner une pièce filmée; à cette occasion, elles et ils pourraient poursuivre l'observation des caractéristiques du théâtre entreprise à l'activité précédente. Pour obtenir des pièces filmées, on pourrait s'adresser, entre autres, au Service culturel de l'ambassade de France.

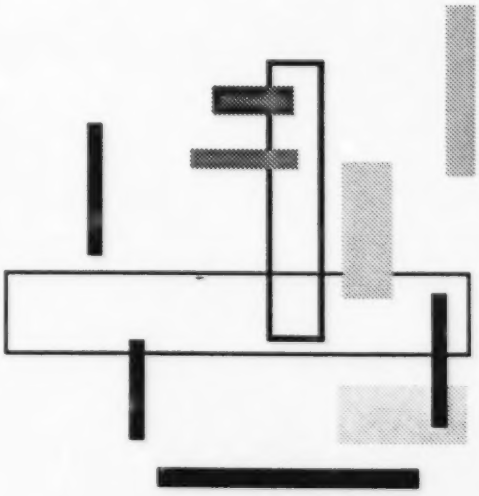
Adresses :

Service culturel
Ambassade de France
464, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario)
K1N 6M8
Tél. : (613) 238-5713

Service culturel
Ambassade de France
175, rue Bloor est
Suite 606
Toronto (Ontario)
M4W 3R8
Tél. : (416) 925-0025

Nous avons inclus dans le dossier de l'élève un rappel des connaissances déjà acquises sur le théâtre; cette synthèse permettra de faire le point sur la question et s'avérera utile à l'élève pour l'interprétation d'une pièce.

Contrairement aux unités 2, 4 et 5, nous n'avons pas présenté d'extraits à l'élève : par souci de variété d'abord, puis parce qu'il est parfois plus difficile, dans une pièce, d'isoler un bref passage qui garderait toute sa signification. De plus, les pièces que l'élève ne pourrait pas lire intégralement sont peu nombreuses, comparées aux romans, aux essais ou aux recueils de poèmes. Enfin, les activités proposées pour la mise en situation devraient permettre à l'élève d'être déjà plongé/e dans le domaine du théâtre au moment d'aborder la lecture d'une pièce.



I - LIRE UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

Interprétation d'une pièce

L'élève doit choisir une pièce de théâtre suffisamment riche pour permettre une réflexion et un travail sérieux. Pour aider l'élève dans son choix, l'enseignant ou l'enseignante divisera le corpus du théâtre de langue française en différentes sections; chaque élève choisira la section sur laquelle porteront ses travaux dans cette unité. Il sera sans doute nécessaire de fournir des explications et des précisions à l'élève pour lui permettre de faire un choix éclairé.

Cette division du corpus pourrait s'effectuer d'après divers critères : auteurs/es, groupes d'auteurs/es, époques, écoles littéraires, littératures nationales, genres de pièces, etc. Dans certains cas, on pourrait accepter les traductions d'œuvres reconnues, sauf pour les pièces de langue anglaise; il nous semble en effet que l'élève peut s'initier à ces dernières dans le texte original.

Il faudra adapter le nombre de sections au nombre d'élèves qui composent le groupe. Dans plusieurs cas, il faudra se limiter. Si le nombre d'élèves est peu élevé, on pourra concentrer les efforts sur un ensemble plus restreint, par exemple le théâtre dans quelques pays francophones, le théâtre du XVII[e] et du XX[e] siècle, etc. D'autres facteurs pourront influencer le nombre et la nature des sections à l'étude : certains besoins spécifiques des élèves, la disponibilité des ressources, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Pour dresser la liste des sections à étudier, on pourra consulter certains des ouvrages suivants. En outre, cette bibliographie pourra servir à l'élève au moment de la recherche.

Le théâtre de langue française

BEAUMARCHAIS, J.-P. de, *et al.*, *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Éd. Bordas, 1984, 3 vol.

BOISDEFFRE, Pierre de, *Histoire de la littérature française des années 1930 aux années 1980*, vol. 1, Roman — Théâtre, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, 1390 p.

DEMOUGIN, Jacques, *Dictionnaire de la littérature française et francophone*, Paris, Librairie Larousse, 1987, 3 vol.

JOUBERT, J.-L., *et al.*, *Les littératures francophones depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1986, 382 p.

Littératures françaises, connexes et marginales, Paris, Éd. Gallimard, nouvelle édition, 1978, 2112 p. (Histoire des littératures, tome 3, Encyclopédie de la Pléiade).

Le théâtre français

BERSONI, Jacques, *et al.*, *La littérature en France depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1970, 863 p.

BORNECQUE, Pierre-Henry, *La France et sa littérature*, Lyon, Éd. IAC, 1953, 896 p.

BRUÉZIÈRE, Maurice, *Histoire descriptive de la littérature contemporaine*, Paris, Éd. Berger-Levrault, 1975, 2 vol.

CORVIN, Michel, *Le Théâtre nouveau en France*, Paris, PUF, 1980.

COUTY, Daniel, *et al.*, *Le Théâtre*, Paris, Éd. Bordas, 1980, 253 p.

DEJEAN, Jean-Luc, *Le Théâtre français depuis 1945*, Paris, Éd. Nathan, 1987.

LAGARDE, André, et MICHARD, Laurent, *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Éd. Bordas, 1985 à 1988, 6 vol. (Coll. Textes et littérature).

Littérature—Textes et documents, Collection dirigée par Henri Mitterand, Paris, Éd. Nathan, 1989, 5 vol.

NONY, Danièle, et ANDRÉ, Alain, *Littérature française, histoire et anthologie*, Paris, Éd. Hatier, 1987, 464 p. (Coll. Pédagogie parascolaire).

SIMON, Alfred, *Le Théâtre à bout de souffle*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.

Le théâtre canadien-français

CÔTÉ, Johanne, et MORIN, Marie-Thé, *Les pages blanches, Synopsis de la Banque de textes de Théâtre Action*, Ottawa, Éd. Théâtre Action, s.d., 158 p.

DIONNE, René, *et al.*, *Le Québécois et sa littérature*, Sherbrooke/Paris, Éd. Naaman/Agence de coopération culturelle et technique, 1984, 463 p. (Littératures, 7).

«Dossier littéraire Théâtre», *Québec français*, n° 69, mars 1988, p. 62-77.

GABORIAU, Linda, «L'américanité métissée de cinq dramaturges», *Liaison*, n° 57, 15 mai 1990, p. 38-40.

GAY, Paul, *Notre littérature*, Montréal, Éd. HMH, 1969, 214 p.

GAY, Paul, *La vitalité littéraire de l'Ontario français*, Ottawa, Éd. du Vermillon, 1986.

GODIN, Jean-Cléo, et MAILHOT, Laurent, *Le théâtre québécois, Introduction à dix dramaturges contemporains*, Montréal, Éd. HMH, 1970, 254 p.

GODIN, Jean-Cléo, et MAILHOT, Laurent, *Le théâtre québécois*, Tome II, «Nouveaux auteurs, autres spectacles», Montréal, Éd. HMH, 1980, 248 p.

GRANDPRÉ, Pierre de, *Histoire de la littérature française du Québec*, Tome 4, «Roman, théâtre, histoire, journalisme, essai, critique (de 1945 à nos jours)», 1969, 428 p.

HAMEL, Réginald, *et al.*, *Dictionnaire des auteurs de langue française en Amérique du Nord*, Montréal, Éd. Fides, 1989, 1364 p.

LÉGARÉ, Yves, *Dictionnaire des écrivains québécois contemporains, 1970-1982*, Montréal, Éd. Québec/Amérique, 1983, 399 p.

LEROUX, Normand, «Le théâtre (1960-1977)», *Études françaises*, vol. 13, n^os^ 3-4, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, octobre 1977, p. 339-363.

MAILLET, Marguerite, *Histoire de la littérature acadienne*, Moncton, Éd. d'Acadie, 1983, 262 p.

PONTAUT, Alain, *Dictionnaire critique du théâtre québécois*, Montréal, Éd. Leméac, 1972, 151 p.

Répertoire des écrivains franco-ontariens, Sudbury, Éd. Prise de Parole, 1987, 111 p.

RINFRET, Édouard G., *Le théâtre canadien d'expression française*, Montréal, Éd. Leméac, 1975 à 1978, 4 vol.

WYCZYNSKI, Paul, *et al.*, *Le théâtre canadien-français*, Montréal, Éd. Fides, 1976, 1005 p. (Archives des lettres canadiennes, tome 5).

Le théâtre des autres pays francophones

Alphabet des lettres belges de langue française, Bruxelles, Association pour la promotion des lettres belges de langue française, 1982, 311 p.

ANEX, Georges, *L'arrache-plume, Chronique de littérature romande, 1965-1980*, Genève, Éd. de l'Aire/Journal de Genève, 1980, 223 p.

CHESSEX, Jacques, *Les saintes écritures*, Lausanne, Éd. Bertil Galland, 1972, 217 p.

DÉJEUX, Jean, *Dictionnaire des auteurs maghrébins de langue française*, Paris, Éd. Karthala, 1984, 404 p.

FRICKX, Robert, et MUNO, Jean, *Littérature française de Belgique*, Sherbrooke, Éd. Naaman, 1979, 156 p.

KODJO, Léonard, «Sur la piste du théâtre ivoirien», *Québec français*, n° 74, mai 1989, p. 92-93.

KOM, Ambroise, *Dictionnaire des œuvres littéraires négro-africaines de langue française*, Sherbrooke/Paris, Éd. Naaman/Agence de coopération culturelle et technique, 1983, 672 p.

MÉRAND, Patrick, et DABLA, Séwanou, *Guide de littérature africaine*, Paris, Éd. L'Harmattan/Agence de coopération culturelle et technique, 1979, 219 p.

NGANDU NKASHAMA, Pius, *Littératures africaines de 1930 à nos jours*, Paris, Agence de coopération culturelle et technique/Éd. Silex, 1984, 672 p.

OTTEN, Michel, *et al.*, *Écritures de l'imaginaire, Dix études sur neuf écrivains belges*, Bruxelles, Éd. Labor, 1985, 213 p. (Coll. Archives du futur).

ROUCH, Alain, et CLAVREUIL, Gérard, *Littératures nationales d'écriture française, Afrique noire, Caraïbes, Océan Indien*, Paris, Éd. Bordas, 1987, 512 p.

TREKKER, Anne-Marie, et VANDER STRAETEN, Jean-Pierre, *Cent auteurs, Anthologie de littérature française de Belgique*, Bruxelles, Éd. de la Francité, 1982, 456 p.

DIVISION DU THÉÂTRE DE LANGUE FRANÇAISE

À titre d'exemple, nous soumettons la division suivante du théâtre de langue française. On devra probablement adapter, modifier ou simplifier ce plan, ou se limiter à certaines parties. Ce qui importe, c'est d'employer un outil de travail adapté aux besoins de ses élèves.

LE THÉÂTRE FRANÇAIS

Moyen Âge

Le théâtre religieux

- *Le Jeu d'Adam*
- Jean Bodel, Rutebeuf, Arnoul Gréban

Le théâtre comique

- Adam de la Halle
- *La Farce de maître Pathelin*

XVI^e^ siècle

La tragédie et la comédie

- Étienne Jodelle

La tragédie et la tragi-comédie

- Robert Garnier

XVII^e^ siècle

Les grands classiques

- La tragédie : Pierre Corneille, Jean Racine
- La comédie : Molière

Les auteurs secondaires

- Jean Rotrou, Jean Mairet, Tristan L'Hermite, Thomas Corneille

XVIII^e^ siècle

Les auteurs principaux

- Pierre de Marivaux
- Pierre de Beaumarchais

Les auteurs secondaires

- La comédie : Jean-François Regnard, Alain René Lesage, Dancourt
- La comédie et la tragédie : Voltaire
- La tragédie : Prosper Crébillon
- Le drame : Denis Diderot, Louis Sébastien Mercier, Michel Jean Sedaine

XIX^e siècle

Le théâtre romantique

- Le drame historique et lyrique : Victor Hugo
- Le drame philosophique : Alfred de Vigny
- La comédie fantaisiste et le drame : Alfred de Musset
- Le drame historique et populaire : Alexandre Dumas, père

Le théâtre réaliste

- La comédie bourgeoise : Émile Augier
- La pièce à thèse : Alexandre Dumas, fils

Le théâtre naturaliste

- Le drame naturaliste : Henry Becque

Le vaudeville et la comédie satirique

- Eugène Labiche

XX^e siècle

1900 à 1918

- Le néo-romantisme : Edmond Rostand
- Le théâtre d'idées : Paul Hervieu, François de Curel, Eugène Brieux
- Le théâtre réaliste et naturaliste : Octave Mirbeau, Jules Renard, Émile Fabre
- Le théâtre psychologique : Henry Bernstein, Henry Bataille, Georges de Porto-Riche
- Le vaudeville et la comédie légère : Georges Feydeau, Tristan Bernard, Georges Courteline, G. A. de Caillavet
- La farce bouffonne et extravagante : Alfred Jarry, Guillaume Apollinaire
- Le drame mystique et symboliste : Paul Claudel

1918 à 1945

- La comédie de mœurs : Marcel Pagnol, Jules Romains, Édouard Bourdet, Sacha Guitry
- La comédie sentimentale : Marcel Achard, Jean Sarment
- Le théâtre intimiste : Paul Géraldy
- Le drame : Steve Passeur, Henri-René Lenormand
- La tragédie : André Gide
- Le théâtre surréaliste : Roger Vitrac, Louis Aragon, André Breton
- Le théâtre poétique : Jean Cocteau, Jules Supervielle
- Le théâtre humaniste et fantaisiste : Jean Giraudoux
- Le théâtre satirique et philosophique : Armand Salacrou

1945 à 1970

- Le drame psychologique : Henry de Montherlant, François Mauriac, Julien Green
- Le drame religieux : Georges Bernanos
- La comédie satirique : Marcel Aymé, Félicien Marceau
- La comédie de mœurs : André Roussin, Françoise Sagan
- La comédie fantaisiste et le drame : Jean Anouilh
- Le théâtre d'idées : Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Emmanuel Roblès, Thierry Maulnier
- Le théâtre humaniste : Marguerite Yourcenar
- Le théâtre poétique : Julien Gracq
- Le Nouveau Théâtre :
  - — un précurseur : Boris Vian
  - — le théâtre du langage : Jean Vauthier, Jacques Audiberti, Jean Tardieu
  - — le théâtre de l'absurde : Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Arthur Adamov
  - — le théâtre de la révolte : Jean Genet
  - — le théâtre de l'insolite et de la fantaisie : René de Obaldia

— le «théâtre panique» : Fernando Arrabal
— le théâtre de la recherche intérieure : Roland Dubillard, François Billetdoux, Romain Weingarten, Nathalie Sarraute
— le théâtre de l'action sociale : Armand Gatti

1970 à 1990

- Le théâtre intimiste : Marguerite Duras, Loleh Bellon
- Le théâtre de la réalité sociale : Serge Rezvani, Hélène Cixous, Michel Vinaver, Jean-Claude Grumberg, Ariane Mnouchkine
- Le théâtre de l'angoisse : Copi, Bernard-Marie Koltès, Jean-Claude Brisville
- La comédie de mœurs : Françoise Dorin

LE THÉÂTRE CANADIEN-FRANÇAIS

1945 à 1960

- Le drame social : Gratien Gélinas, Marcel Dubé
- Le drame psychologique : Paul Toupin, André Langevin, Yves Thériault
- Le théâtre poétique et fantaisiste : Félix Leclerc, Jacques Ferron
- Le Nouveau Théâtre : Jacques Languirand

1960 à 1970

- Le drame psychologique : Françoise Loranger, Guy Dufresne, André Laurendeau, Anne Hébert, Marie-Claire Blais
- Le théâtre symbolique : Gilles Derome, Claude Gauvreau
- Le théâtre poétique : Félix-Antoine Savard, Pierre Perrault
- La peinture sociale : Michel Tremblay, Claude Jasmin

1970 à 1980

Québec

- La critique sociale : Jean Barbeau, Jean-Claude Germain, André Ricard
- La peinture sociale : Roland Lepage, Roch Carrier, Louise Roy, Serge Sirois, Serge Mercier
- Le théâtre féministe : Denise Boucher
- Le théâtre symbolique, poétique et fantaisiste : Robert Gurik, Réjean Ducharme, Yves Sauvageau, Michel Garneau, Alain Pontaut, Dominique de Pasquale

Ontario

- André Paiement, Claude Belcourt

Acadie

- Antonine Maillet, Laval Goupil, Jules Boudreau

1980 à 1990

Québec

- L'analyse sociale : Marie Laberge
- Le théâtre psychologique : Maryse Pelletier, Louise Maheux-Forcier, Anne Legault
- Le drame social et psychologique : Jacqueline Barrette, Jean Daigle
- La comédie : Élizabeth Bourget, Claude Meunier, Louis Saïa, Bertrand B. Leblanc
- Le théâtre féministe : Jovette Marchessault
- Le théâtre poétique et symboliste : Jeanne-Mance Delisle
- Le théâtre renouvelé : René-Daniel Dubois, René Gingras, Normand Chaurette, Jean-Pierre Ronfard, Normand Canac-Marquis

Ontario

- Jean Marc Dalpé, Michel-Marc Bouchard, Robert Marinier, Sylvie Trudel, Brigitte Haentjens, Joël Richard, Danielle Martin, Danièle Vallée, Marie-Thé Morin

LE THÉÂTRE ANTILLAIS

- Aimé Césaire, Édouard Glissant, Gérard Chenet

LE THÉÂTRE NÉGRO-AFRICAIN

- Bernard Dadié, Souleymane Koly, Seydou Badian Kouyaté, Jean Pliya, Guillaume Oyono-Mbia, Abdou Anta Kâ, Birago Diop, Cheikh Ndao, Sony Labou Tansi, Guy Menga

LE THÉÂTRE MAGHRÉBIN

- Kateb Yacine, Abdelkébir Khatibi, Mohammed Dib, Driss Chraïbi

LE THÉÂTRE LIBANAIS

- Georges Schéhadé, Andrée Chédid, Gabriel Boustani

LE THÉÂTRE BELGE

- Maurice Maeterlinck, Fernand Crommelynck, Michel de Ghelderode, Herman Closson, Suzanne Lilar, Paul Willems, Jean Louvet, René Kalisky, Jacques de Decker, Pascal Vrebos

LE THÉÂTRE SUISSE

- René Morax, Henri Debluë, Robert Pinget, Yves Velan, Bernard Liègme, Walter Weideli

Production écrite

Nous avons retenu le rapport de recherche comme point d'arrivée de ce volet. Bien entendu, on pourra exiger de l'élève une autre forme de production : critique, dissertation, essai, commentaire d'un extrait, etc. Ce qui nous paraît souhaitable, c'est de varier ce point d'arrivée en fonction des choix faits aux unités 2, 4 et 5.

Dans la planification des apprentissages, on insistera de plus en plus sur l'acquisition des éléments stylistiques. À cette fin, on consultera le document *Le dossier d'écriture*, publié dans la série Proactions.

On s'assurera de communiquer à l'élève les critères de l'évaluation sommative. On pourra utiliser la grille d'évaluation de la page 44; on pourra également modifier la pondération des divers éléments selon les forces et les faiblesses dépistées chez les élèves et selon la priorité accordée à certains aspects.

Si on retient une autre forme de production que le rapport de recherche, on proposera à l'élève une marche à suivre et une grille de révision qui lui permettent de réaliser sa production de façon autonome et efficace. On établira aussi une grille d'évaluation sommative et on s'assurera d'en communiquer les critères à l'élève.

Grille d'évaluation sommative

Le discours

Introduction **15/100**

- phrase-contact
- présentation de la pièce
- présentation des grandes lignes du développement

Développement **35/100**

- quantité des données
- qualité des données
- organisation et cohérence
- mécanismes de cohésion

Conclusion **10/100**

- synthèse
- élargissement de la perspective

La langue **40/100**

- lexique
- syntaxe
- style
- orthographe

II - SE DONNER UNE VUE D'ENSEMBLE

Production orale

La production orale de l'élève comprend deux parties :

- un extrait de la pièce lue au volet précédent;
- un abrégé du rapport de recherche présenté par écrit au volet précédent.

La présentation d'un extrait aura pour effet de rendre plus concrète la pièce analysée, elle permettra au groupe d'entrer plus pleinement dans l'œuvre théâtrale qui est d'abord faite pour être vue et entendue. La forme que prendra cette présentation dépendra de plusieurs facteurs : la disponibilité des ressources, le choix de l'élève, le temps qui peut être consacré à cette activité, etc.

Si l'élève présente un extrait de la pièce filmée ou de l'enregistrement sonore, elle ou il devra aussi en fournir une brève appréciation; on n'exigera pas une critique en bonne et due forme, mais plutôt un commentaire qui manifeste l'esprit critique de l'élève et sa compréhension de la pièce et du jeu théâtral.

Si l'élève enregistre ou joue un extrait avec d'autres élèves, on évaluera la compréhension de la pièce selon la qualité du jeu et les éléments de mise en scène.

Quant à la présentation orale du rapport de recherche, l'élève devra conserver l'essentiel du rapport écrit et l'adapter à la situation de communication. Il lui faudra présenter tous les éléments nécessaires à la réalisation ultérieure du bilan.

L'apport de l'enseignant ou de l'enseignante est primordial dans un tel travail. L'idéal serait qu'on ait corrigé et commenté les rapports de recherche écrits et qu'on les ait remis aux élèves au moment d'entreprendre ce volet. Les élèves seraient alors en mesure d'apporter les corrections et les précisions nécessaires et d'effectuer une présentation plus efficace. Mais les limites de temps ne permettront sans doute pas à toutes les enseignantes et à tous les enseignants de procéder ainsi. Il faudra donc encadrer étroitement cette activité pour s'assurer que les présentations répondent aux normes fixées et que l'information transmise au groupe soit exacte et pertinente.

Il est important de déterminer un ordre des présentations qui favorise l'établissement d'un bilan global logique et accessible aux élèves.

On s'assurera de communiquer à l'élève les critères de l'évaluation sommative. On pourra utiliser la grille d'évaluation de la page 46. On pourra également modifier la pondération des divers éléments selon les forces et les faiblesses dépistées chez les élèves et selon la priorité accordée à certains aspects.

Bilan

Le bilan du théâtre de langue française s'élaborera en groupe à partir des différentes présentations individuelles.

L'enseignant ou l'enseignante jouera ici un rôle primordial : par ses questions et ses interventions, elle ou il déterminera l'orientation que prendra cette activité. Il faut faire ressortir les grandes lignes de chaque époque, de chaque littérature nationale, de chaque école littéraire, de chaque groupe d'auteurs/es, de chaque genre de pièce, selon les choix effectués au volet précédent. Il faudra surtout établir des liens entre ces diverses parties et en faire ressortir les convergences et les divergences.

Il serait peut-être utile de dresser des tableaux synthèses semblables à ceux qui ont été proposés pour le roman, à l'unité 2.

L'ampleur du bilan dépendra des choix effectués au volet précédent. Si, à cause du nombre restreint d'élèves ou d'autres circonstances, on a été limité à certains groupes d'auteurs/es, à certaines époques ou à certains pays francophones, le bilan sera évidemment moins complet. Mais si l'activité est effectuée de façon efficace et si elle est l'aboutissement d'un travail sérieux, elle n'en demeurera pas moins fort enrichissante.

Grille d'évaluation sommative

La présentation d'un extrait **25/100**

- qualité de l'appréciation

ou

- qualité de la représentation

L'abrégé du rapport de recherche

Le discours **30/100**

- adaptation à l'intention
- adaptation aux destinataires
- résumé clair et efficace du rapport de recherche écrit
- mécanismes de cohésion

La langue **30/100**

- éléments lexicaux
- éléments syntaxiques
- éléments stylistiques
- articulation et prononciation
- volume et débit
- intonation et ton

La présentation **15/100**

- contact
- aisance et naturel
- maintien
- gestes et mimique

LA POÉSIE EN LANGUE FRANÇAISE

Interpréter des poèmes en langue française avec l'intention d'explorer le langage et de développer son esprit critique.

Cette unité doit permettre aux élèves de se donner une connaissance assez approfondie de la poésie en langue française. C'est pourquoi nous suggérons que chaque élève travaille de façon autonome à l'interprétation d'un ensemble de poèmes. L'exposé oral qui suivra l'étude, commentaire portant sur les textes étudiés, représente une véritable communication destinée à informer les autres élèves. L'ensemble des exposés oraux permettra à chaque élève d'approfondir sa connaissance de la poésie en langue française.

L'unité se divise en deux volets :

I- Lire un ensemble d'œuvres
- interprétation : lecture d'un ensemble de poèmes
- production orale : exposé portant sur les textes lus

II- Analyser une œuvre en particulier
- interprétation : lecture d'un poème ou d'un extrait
- production écrite : commentaire de texte

La mise en situation s'appuie sur une très brève réflexion. Elle pourrait susciter un échange spontané sur le langage poétique.

Suivent quelques textes ou extraits du Moyen Âge et du XVI[e] siècle pour permettre à l'élève de retracer rapidement l'évolution de la poésie française à travers les siècles. Il s'agit d'un survol à la mesure du temps dont on dispose en salle de classe. On pourrait y consacrer plus de temps en recourant aux manuels connus ou à certaines anthologies suggérées plus loin. Nous pensons aux poètes de la Pléiade, en particulier à Ronsard et à du Bellay dont certains poèmes mériteraient d'être retenus au premier volet.

Ce survol devrait permettre à tout le moins d'élargir quelque peu les horizons de l'élève en lui permettant de remonter aux origines de la poésie française et d'en voir les accents modernes, malgré la distance des siècles. Il ne s'agit pas d'exiger un commentaire approfondi, mais d'amener les élèves à saisir la continuité du langage poétique dans ses trois composantes : images, sonorités et rythmes. On trouvera dans l'une ou l'autre grille, à la fin de cette unité, les éléments qu'on choisira de faire étudier. Les observations qui suivent pourront guider l'enseignant ou l'enseignante dans ce survol. On aura noté que la plupart des textes retenus ont été récrits en français contemporain, sauf pour quelques termes et quelques structures.

Cantilène : texte lyrique, complainte

Cantilène de sainte Eulalie : le plus vieux poème en langue française. On notera les inversions, les répétitions, les ellipses, l'aspect narratif.

Les vies de saints

On notera le caractère narratif de ces deux extraits, les termes qui témoignent du respect envers ces deux hommes, le côté édifiant des textes, la bravoure de Thomas, etc.

Les chansons de geste

La Chanson de Roland remonte au début du XII[e] siècle. Connue depuis 1837, c'est la plus ancienne et la plus belle des chansons de geste. Elle rappelle un événement historique, soit le passage des Pyrénées, en 778, par Charles (le futur Charlemagne) et des alliés arabes. Au retour, surpris dans les défilés, Roland, comte de Bretagne, y laissera sa vie. L'événement historique devient épopée avec toutes les transformations et tous les embellissements d'usage. On notera que les deux extraits retenus sont en vers alors que souvent, dans les manuels, on donne la version en prose.

Le premier extrait nous montre Ganelon, beau-père de Roland, acceptant une mission dont il redoute l'issue. Dans le deuxième extrait, on nous raconte la mort d'Olivier, ami de Roland.

On notera la noblesse des personnages, le souffle épique, l'abondance des détails, le rythme de la narration, etc.

La littérature courtoise

Au XII[e] siècle, les mœurs s'adoucissent dans le milieu aristocratique, les habitudes plus raffinées se répandent, on assiste à l'avènement d'œuvres moins rudes. À l'épopée succède la littérature courtoise.

La légende celtique de Tristan et Yseut a connu une large diffusion. Nous avons retenu un extrait où Thomas raconte la mort d'Yseut en insistant sur la fatalité tragique. On notera l'insistance, l'accumulation, l'intensité, le rythme angoissé, la finesse des sentiments, etc.

Les troubadours

Poètes du Midi (Sud), les troubadours furent très nombreux. Il ne reste aujourd'hui qu'une petite partie de la production lyrique de la France méridionale. Les deux textes retenus illustrent deux thèmes bien différents. Le texte de Bertran de Born fait l'éloge d'un protecteur; celui de Guillaume de Cabestanh chante l'amour déçu.

Dans le premier texte, on notera l'enflure et ses procédés habituels. Dans le second, l'expressivité de la première strophe tient aux inversions, aux détails précis, à l'accumulation, au souffle lyrique.

La poésie allégorique

Le *Roman de la Rose* est une œuvre considérable comportant 21 780 vers selon l'édition la plus récente. Guillaume de Lorris en a composé à peu près le quart; Jean de Meung, le reste. Il s'agit d'une œuvre didactique visant à enseigner l'art d'aimer grâce à l'utilisation d'allégories.

L'extrait retenu est également connu sous le titre *Le Printemps*. Il s'agit d'un thème fréquemment repris par les poètes. L'auteur s'efforce d'en rendre l'atmosphère; il ne s'attache pas à peindre les détails. Avec raison, car dans cette œuvre allégorique l'atmosphère joue un rôle important.

Le lyrisme bourgeois : Rutebeuf

Poète de profession, Rutebeuf fait songer à Villon par l'expression d'une profonde détresse et l'ironie sur son propre sort. Son œuvre abondante et variée témoigne des tendances de son époque : réalisme, ironie, piété et lyrisme personnel.

On notera le lyrisme moderne, le souci du rythme, la simplicité sincère, la valeur expressive de l'image des deux derniers vers.

Charles d'Orléans

Sa destinée cruelle favorisera sa vocation poétique. De famille royale, il vécut 25 ans en Angleterre, exilé après la mort de son père Louis d'Orléans. Ce long séjour en captivité lui permit de cultiver ses talents poétiques. Son œuvre comprend surtout des pièces courtes, ayant pour thèmes la mélancolie, l'amour courtois et la nature.

Le Printemps révèle un auteur original, ingénieux dans les images expressives, d'une sensibilité aux accents modernes.

Christine de Pisan

Née à Venise, élevée à Paris, veuve à l'âge de 25 ans avec trois enfants à sa charge, Christine de Pisan

écrivit pour vivre. Son œuvre est abondante quoique la majeure partie soit encore inédite.

Le court extrait retenu évoque son veuvage.

François Villon

Il entra dans la vie du mauvais pied : né d'un père inconnu et d'une mère pauvre. François de Moncorbier fut élevé par un parent prêtre, Guillaume de Villon, fit de bonnes études mais eut de mauvaises fréquentations. Il mena joyeuse vie, blessa mortellement un prêtre, participa à divers méfaits, fit de la prison et passa bien près d'être pendu (*Ballade des pendus*).

Nous avons retenu un extrait de *Regrets* qui révèle, selon certains critiques, le premier grand poète lyrique français. On notera dans cette strophe les accents authentiques de la détresse et la sincérité spontanée.

Marguerite de Navarre

Princesse de Valois, sœur aînée de François I^er^, Marguerite de Navarre joua un rôle important dans le monde des lettres. Poète elle-même, elle s'entoura d'une cour de poètes et a laissé une œuvre abondante.

Les deux strophes retenues sont extraites d'un long poème (12 sizains) inspiré par la mort du roi, son frère, François I^er^. On fera relever l'aisance de l'expression, la sincérité de la plainte et la force des expressions. Le ton révèle une ferveur caractéristique à la fois de l'auteure et de l'époque.

Clément Marot

Poète, fils de poète, Marot eut une vie particulièrement troublée : prison, défaveur, retour en grâce, exil et fuite. Il n'est ni un grand lyrique, ni un grand élégiaque. Cependant, il est remarquable dans ses épîtres et ses épigrammes.

De Marot nous avons retenu une épigramme où se manifeste la nostalgie teintée de regret. Le style est alerte; la sincérité, un peu naïve peut-être; les images, efficaces.

Ronsard

On ne peut, en quelques lignes, résumer la longue, magnifique et glorieuse carrière poétique de Ronsard. Son influence sur la poésie française fut profonde; de la Pléiade il fut l'étoile la plus brillante.

Le sonnet retenu est bien connu. Nous souhaitons qu'il donne le goût à quelques élèves d'analyser des poèmes de Ronsard. On notera en particulier dans ce poème la délicatesse du sentiment, l'habileté à créer le ton grâce aux détails précis et au rythme, l'utilisation efficace du contraste et l'organisation soignée de l'ensemble.

Louise Labé

Artiste douée dans plusieurs domaines, jouant admirablement du luth, dit-on, Louise Labé était aussi poète. Son œuvre est peu abondante : trois élégies et vingt-trois sonnets. Cependant, son rôle fut important, car elle recevait dans sa maison de Lyon un certain nombre d'esprits lettrés de son époque. On notera dans le sonnet retenu la mélodie du vers, le cri de l'amour-passion, la puissance lyrique.

Joachim du Bellay

Animé d'un goût prononcé pour les belles-lettres, en particulier pour la poésie, Joachim du Bellay se lia à Ronsard et le suivit à Paris. Avec d'autres jeunes poètes, ils formèrent le groupe nommé la Pléiade, école destinée à défendre et à illustrer la langue

française. Du Bellay fut, après Ronsard, le poète le plus remarquable de cette école.

Le sonnet retenu est tiré du recueil *Les Regrets* écrit en Italie lors d'un séjour du poète. On fera remarquer, en particulier, l'inspiration personnelle et sincère, la force des images, la rigueur de la construction, l'emploi des répétitions, la variété des rythmes.

Pour les poètes du XVII[e] au XX[e] siècle inclusivement, l'enseignant ou l'enseignante devra consulter certaines anthologies ou les manuels courants.

Les indications fournies à l'élève lui permettront de faire plus facilement son choix au moment du premier volet. Même si la grande majorité des œuvres poétiques accessibles datent du XIX[e] et du XX[e] siècle, il est bien entendu qu'on n'a pas à s'y limiter.

I - LIRE UN ENSEMBLE D'ŒUVRES

Interprétation

Pour l'interprétation des poèmes, nous vous suggérons le volume *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie* de Jean Molino et Joëlle Tamine, publié à Paris, aux Presses Universitaires de France, en 1982. Nous nous en sommes inspirés pour les quelques considérations suivantes et pour la rédaction des grilles d'interprétation suggérées.

Symbolisme phonétique

Cet aspect pose souvent un problème. On peut très facilement donner dans l'arbitraire en attribuant un sens au son. Il existe des cas où la forme du mot est motivée par le sens. C'est le cas des onomatopées, tels «glouglou», «tic-tac», etc.

Ces mots sont peu nombreux. Règle générale, le lien entre le signifié (sens) et le signifiant (forme) est tout à fait arbitraire. Ainsi il n'y a aucun lien naturel ou obligatoire entre le mot «banane» et le fruit de forme oblongue et de couleur jaune qu'on connaît.

Quand on aborde la poésie, il faut cependant admettre que, malgré le lien arbitraire entre son et sens, «le son donne un relief imaginaire au sens». Ainsi un premier vers...

«Ah! comme la neige a neigé!»
(Nelligan, *Soir d'hiver*)

... se termine avec des sonorités éteintes. Un second...

«Comme un vol de gerfauts hors du charnier natal»
(Hérédia, *Les Conquérants*)

... comporte une dernière syllabe éclatante. Dans les deux cas, la sonorité vient judicieusement appuyer le sens; elle ne le crée pas.

On peut, dans certains cas, parler de la fonction mimétique du langage dans les textes poétiques. Les sons peuvent devenir, d'une certaine manière, des copies de la réalité, à la façon des onomatopées. C'est le cas dans certains poèmes jeux comme les comptines. Et c'est bien sûr le cas de quelques vers célèbres, cités dans à peu près toutes les études sur le langage poétique. Tel ce fameux vers de Racine...

«Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes»
(Racine, *Andromaque*)

... «où la concentration des [s] est un moyen de reproduire le sifflement du serpent». Cependant, que signifierait le son [s] sans la présence des mots «serpents» et «sifflent»?

Pour que joue la fonction mimétique, il faut qu'il y ait une concentration d'allitérations (répétition d'une consonne) ou d'assonances (répétition d'une voyelle).

Dès lors, les répétitions tant des voyelles que des consonnes peuvent être tenues pour plus efficaces que les sons eux-mêmes. C'est le cas dans ce poème fort connu de Verlaine où se répètent la voyelle [œ] et les consonnes [R] et [l] :

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur?

L'allitération possède aussi une fonction d'organisation, de structuration. Elle peut suggérer des sentiments, eux-mêmes associés aux thèmes, qui sont reliés aux sons. Ainsi, dans le poème précédent de Verlaine, la tristesse est associée à la pluie; sentiment et thème sont évoqués grâce, en particulier, à certains mots répétés : «pleure» et «cœur», qui comportent la voyelle [œ] et la consonne [R] (sauf «pleut»), auxquels on ajoutera le mot «langueur» qui permet la rime triple. Toutefois, comme le son ne crée pas le sens, dans un autre contexte le même son pourrait être associé à un autre sentiment au moyen d'un autre thème. C'est là qu'apparaît la difficulté de recourir au symbolisme phonétique.

Ce qui joue, c'est le phénomène d'association entre son et sens. Ainsi se créent des analogies et des complémentarités qui nous forcent à associer deux mots grâce aux sons qu'ils ont en commun. Mais en dernière analyse, il s'agit bien d'associations sémantiques. Ainsi, dans le texte de Verlaine, «pleure», «pleut» et «langueur» deviennent inséparables. Mais la pluie n'est pas toujours aussi triste et langoureuse. À preuve, ce quatrain de Regnier :

Feuille à feuille, la pluie éveille
L'arbre poudreux qu'elle verdit;
Au mur, on dirait que la treille
S'étire d'un geste engourdi.

On aura noté qu'ici la consonne [R] vient appuyer un sens tout autre que celui évoqué par le mot «langueur» cher à Verlaine. Les sons se présentent donc comme des éléments polyvalents qu'il faut interpréter judicieusement. Ils renforcent l'expressivité sans pouvoir à eux seuls la créer.

Le langage poétique

Le langage poétique se caractérise par sa rupture d'avec le langage habituel. On y observe un déplacement du signifié au signifiant, du message au matériau qui véhicule le message.

Si la forme devient prioritaire le plus souvent, le fond n'en est pas pour autant négligé. Quelquefois même il prendra la vedette. Dans tous les cas, il se révèle grâce à des mots clés qui révèlent la thématique et l'imaginaire des poètes. Ces mots clés peuvent faire l'objet de répétitions; ils peuvent tout aussi bien être des mots rares qui ressortent sur un fond de mots répétés souvent. Il faut donc les apprécier avec perspicacité.

Un mot est souvent associé à d'autres mots qui lui ressemblent par l'aspect phonique (son), l'aspect morphologique (forme semblable par dérivation ou composition), l'aspect sémantique (synonymie ou antonymie) ou l'aspect syntaxique (fonction dans la phrase, la structure). Pour bien interpréter un poème, il faut donc rétablir les liens et bâtir le réseau. En outre, il faut mettre au jour les associations personnelles qu'établit un ou une poète et saisir le sens connotatif des mots.

La poésie est faite d'images, de sonorités et de rythmes. Ce sont toutefois les images qui représentent l'élément le plus important en poésie contemporaine. C'est à elles que recourent les poètes pour exprimer leur thématique propre. Selon Molino et Tamine, le langage poétique proprement dit se caractérise par les écarts et les répétitions.

Écarts

Les poètes refusent l'expression commune, simple, attendue. Trois sortes d'écarts sont possibles.

- Figures de construction, basées sur les opérations de base : insertion, effacement et permutation.
  — Insertion : énumération, accumulation, insistance
  — Effacement : ellipse, zeugme, asyndète
  — Permutation : inversion, mise en relief

- Figures de style
  — Interrogation
  — Interruption
  — Ordre
  — Exclamation
  — Apostrophe

- Figures de pensée ou tropes : mots pris au sens figuré ou substitués à d'autres
  — Synecdoque (espèce dans le genre, partie dans le tout : rapport d'inclusion)
  — Métonymie (cause — effet; contenant — contenu; nom abstrait — nom concret; etc.)
  — Métaphore : comparaison abrégée par analogie

La notion d'image englobe ce qu'on nomme communément figures de style : métaphore, comparaison, mythe, allégorie, symbole, etc. L'image est un modèle qui explique, qui décrit, qui s'inscrit dans de grands domaines métaphoriques. Elle évoque, crée ou imite un réel.

Répétitions de mots, de structures, de phrases; refrains

- Fonction d'insistance
- Fonction d'incantation
- Fonction d'enchaînement, de construction, d'organisation du texte.

L'art d'interpréter les textes poétiques va bien au-delà de la connaissance permettant de repérer les écarts et de relever les répétitions. Il réside dans la capacité de clarifier le rôle expressif de ces écarts et de ces répétitions et de montrer à quel point ces procédés servent les poètes dans leur entreprise de bien dire le message à transmettre. Cela nous ramène tout naturellement à l'approche communicative. Devant un texte poétique, il y a lieu de s'interroger sur la personne qui écrit, les destinataires plus ou moins identifiables, l'intention, le message et le contexte. Un ou une poète, selon ses expériences, usera du langage poétique en s'adaptant aux diverses composantes de la situation de communication. Quant au lecteur ou à la lectrice, contrairement à ce qui se produit le plus souvent à la lecture d'un texte informatif, par exemple, il ou elle recevra le texte selon les circonstances du moment qui représentent une nouvelle situation de communication. Un poème qui rebute aujourd'hui, peut prendre demain une tout autre couleur et fournir un défi stimulant.

Choix des poèmes

Nous avons laissé le choix à l'enseignant ou l'enseignante quant aux diverses modalités de sélection et d'interprétation des poèmes. Toutefois, certaines contraintes s'imposent d'elles-mêmes.

- Les poèmes choisis devraient refléter la production poétique en langue française, dans son ensemble. En pratique, le choix se portera surtout sur les œuvres du XIX^{e} et du XX^{e} siècle, tant de France que d'ailleurs. Il permettra aux élèves de se donner un bilan des diverses écoles, des diverses époques, des œuvres les plus importantes, des poètes les plus célèbres.

- Le nombre de poèmes choisis par chaque élève dépendra du temps qu'on veut consacrer à cette unité, des connaissances des élèves, du nombre d'élèves dans un groupe, etc.

- Le choix peut se faire de diverses façons :
  — ensemble de poèmes d'un ou une même poète,
  — ensemble de poèmes d'une même époque ou d'une même école,
  — ensemble de poèmes d'une même région ou d'un même pays,
  — ensemble de poèmes portant sur un même thème (exemple : l'amour chez Baudelaire et chez Éluard),
  — ensemble de poèmes d'une même forme (exemple : le sonnet à travers les siècles).

La règle d'or demeure l'équilibre, de manière à donner à l'élève une juste vision du patrimoine poétique.

Remarque

Pour pouvoir choisir efficacement, il faut déjà être bien renseigné/e et disposer d'anthologies et de recueils. L'enseignant ou l'enseignante devra trouver le juste milieu entre le choix entièrement libre et l'imposition pure et simple de certains poèmes.

BIBLIOGRAPHIE

Afin de faciliter le choix des élèves et la planification de l'enseignant ou l'enseignante, nous suggérons les anthologies suivantes.

ALLEM, M., *Anthologie poétique française*, XVI[e] siècle, 2 vol., 1965; XVII[e] siècle, 2 vol., 1965; XVIII[e] siècle, 1966, Paris, Éd. Garnier-Flammarion.

ARLAND, M., *Anthologie de la poésie française*, Paris, Éd. Stock, 1960.

CLARAC, M., et DULONG, G., *Les Poètes français du XIX[e] siècle et de la période contemporaine*, Paris, Éd. Delalain, 1955.

DELVAILLE, B., *La Nouvelle Poésie française*, Paris, Éd. Seghers, 1977.

DELVAILLE, B., *La Poésie symboliste*, Paris, Éd. Seghers, 1971.

ÉLUARD, P., *Première Anthologie vivante de la poésie du passé (XII[e]-XVII[e] siècle)*, 2 vol., Paris, Éd. Seghers, 1951.

GIDE, A., *Anthologie de la poésie française*, Paris, Éd. Gallimard, 1949.

MAILLOT, L., et NEPVEU, P., *La Poésie québécoise des origines à nos jours*, Montréal, Éd. de l'Hexagone, 1986.

POMPIDOU, G., *Anthologie de la poésie française*, Paris, Éd. Hachette, 1960.

SEGHERS, P., *Le livre d'or de la poésie contemporaine*, 2 vol., Paris, Éd. Marabout, 1972.

SEGHERS, P., *Le livre d'or de la poésie française*, 3 vol., Paris, Éd. Marabout, s.d.

Interprétation : lecture d'un ensemble de poèmes

Il est bien entendu que le travail d'interprétation peut se faire individuellement ou en petites équipes. Ainsi deux ou trois élèves pourraient se charger d'une époque, d'une école, d'un pays, d'une forme, d'un thème, etc.

Au moment de l'interprétation, l'élève pourra recourir à l'une des deux grilles d'interprétation suggérées (pages 57 à 60). On lui rappellera la nécessité de noter tout renseignement pertinent en vue de l'exposé oral.

Production orale : exposé portant sur les textes lus

L'enseignant ou l'enseignante verra à préciser, en consultation avec ses élèves, les modalités relatives aux exposés oraux.

II - ANALYSER UNE ŒUVRE EN PARTICULIER

Les exposés oraux du premier volet devraient permettre aux élèves de faire un choix éclairé au moment de retenir un texte ou un extrait en vue de la rédaction d'un commentaire de texte. On pourrait permettre à l'élève de choisir un texte tiré de l'ensemble qu'elle ou il a étudié au premier volet. Dans le cas contraire, il nous semble important d'amener les élèves à utiliser les renseignements présentés lors des exposés oraux.

Interprétation : lecture d'un poème ou d'un extrait

La grille d'interprétation fournie à l'élève lui permettra de relever tous les aspects importants et de noter les données nécessaires au commentaire de texte.

Production écrite : commentaire de texte

L'encadrement suggéré à l'élève devrait lui permettre de réussir, sans trop de difficulté, la production écrite exigée. On trouvera ci-après des considérations théoriques portant sur le commentaire de texte. On s'en servira au besoin. Ceux et celles qui préféreraient exiger l'analyse littéraire de type traditionnel pourront recourir aux manuels connus. Les commentaires écrits pourraient être réunis en un recueil qu'on distribuerait aux élèves du groupe, aux élèves d'autres groupes ou qu'on mettrait à la disposition de tout le monde au centre de ressources.

Il n'est pas facile de cerner ce qu'est précisément le commentaire de texte. Les spécialistes ne s'entendent pas sur une définition précise. On le compare ou on l'assimile parfois à l'analyse littéraire, à l'analyse de texte ou à l'explication de texte. Les dictionnaires n'apportent pas un éclairage plus révélateur. Dans le *Petit Robert*, on peut lire : «Ensemble des explications, des remarques que l'on fait à propos d'un texte» et, dans le *Lexis* de Larousse : «Notes écrites ou remarques orales visant à faciliter la compréhension d'un texte, à juger un écrit.»

On pourra consulter les ouvrages suivants pour obtenir plus de précision au sujet du commentaire de texte.

DAIGNEAULT, Armand, *Cours de français, Méthodes et techniques du savoir-écrire*, Montréal, Guérin Édit., 1979 (Coll. SARP, leçons 7 et 8).

JEOFFROY-FAGGIANELLI, Pierrette, et PLAZOLLES, Louis-Robert, *Techniques de l'expression et de la communication*, Paris, Éd. Nathan, 1975, sections I,2 et III,2.

Le Monde de l'éducation, septembre 1989, p. 112-115.

SIMARD, Jean-Paul, *Guide du savoir-écrire*, Montréal, Éd. de l'Homme/Ville-Marie, 1984, chapitre 8.

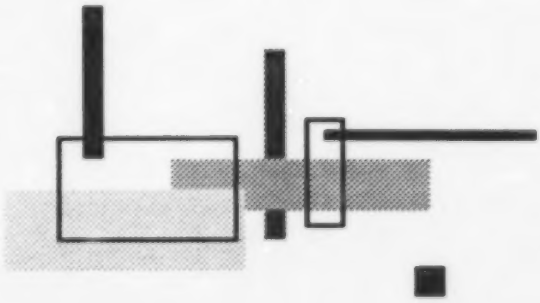
Jean-Paul Simard insiste davantage sur l'analyse de texte; il réserve le terme «commentaire» à un «décodage» «plus général [...] où l'on procède par fragments plus élaborés».

Armand Daigneault parle d'«explication de texte» et la définit comme étant un «exercice» qui «consiste à

la définit comme étant un «exercice» qui «consiste à mettre en évidence l'intérêt et l'originalité d'un texte» et «permet de dégager soit sa valeur esthétique ou morale, soit sa valeur de témoignage sur les événements, les (êtres humains) ou les institutions d'une époque».

P. Jeoffroy-Faggianelli et L.-R. Plazolles établissent une distinction entre analyse et commentaire de texte. Selon eux, «toute analyse de texte consiste en un double déchiffrage : celui des structures et celui des significations, l'un et l'autre s'alimentant mutuellement». Le commentaire va plus loin : le but poursuivi est de «mettre en valeur (l')intelligibilité» du texte. Il s'agit de «montrer comment le texte, le «discours» assure d'innombrables et incessantes communications avec le lecteur, de découvrir le maximum de ces «contacts» entre le texte et le lecteur, de les indiquer et d'en commenter le fonctionnement : Qu'apportent-ils au lecteur? Comment le lui apportent-ils?» Le commentaire n'est pas exhaustif : il n'est pas nécessaire de commenter tous les aspects, tous les éléments d'un texte. Il s'agit de privilégier les plus frappants, les plus révélateurs.

Dans la revue *Le Monde de l'éducation*, on stipule que la personne qui écrit un commentaire composé «doit présenter avec ordre un bilan de lecture organisé de façon à donner force au jugement personnel qu'il prépare et qu'il justifie». Et on ajoute que «plusieurs modes d'organisation sont évidemment possibles».



Comme on le voit, ces propos n'expliquent pas de façon nette la notion de commentaire de texte, mais ils fournissent quelques pistes intéressantes qu'on pourra exploiter.

Selon la perspective retenue, le commentaire de texte serait l'analyse, l'interprétation et l'évaluation de certains aspects et de certains éléments du texte, ces aspects et ces éléments étant choisis pour leur importance relative dans le texte, leur pertinence ou leur intérêt. Contrairement à l'analyse littéraire, dans laquelle on tient compte de tous les éléments constitutifs du texte, le commentaire de texte se limite à certains éléments et présuppose un choix de la part de son auteur/e. Le commentaire est donc une étude plus personnelle, plus subjective que l'analyse littéraire.

À noter que, dans la définition donnée au début du paragraphe précédent et ailleurs dans cette unité, le mot «interprétation» n'est pas utilisé dans le sens technique du programme-cadre, mais dans le sens plus général d'«explication», de «signification», de «sens donné à une œuvre».

Évaluation

La grille d'évaluation suivante n'est donnée qu'à titre de suggestion. On pourra la modifier au besoin. On communiquera aux élèves, dès le début du deuxième volet, les critères retenus pour l'évaluation.

Grille d'évaluation du commentaire de texte

Le discours **60/100**

Introduction

- texte situé
- type et forme de discours

Développement

- intention de l'auteur/e : thématique, message
- analyse des fonctions de la communication
- interprétation
- évaluation du fonctionnement du discours et de la langue
  — analyse et évaluation des images
  — analyse et évaluation des sonorités
  — analyse et évaluation des rythmes

Conclusion

- synthèse
- jugement d'ensemble
- élargissement de la perspective

La langue **40/100**

- lexique
- syntaxe
- style
- orthographe

Grille d'interprétation d'un texte poétique : Modèle A

Images

Réaction

- Préciser l'impression qui se dégage.
- Relever les indices sur lesquels s'appuie l'impression.
- Établir des rapports entre ces indices.
- Formuler une première appréciation.

Message

- Formuler le message :
  — tenir compte de l'intention,
  — tenir compte du contexte d'écriture,
  — tenir compte du contexte de lecture,
  — préciser les référents.

Structure

- Dégager la structure.
- Expliquer comment l'unité est assurée.
- Montrer l'enchaînement du texte.

Mots

- Établir des réseaux de mots, relever les champs lexicaux.
- Préciser le sens des mots et des expressions.
- Établir des liens, relever des oppositions.

Expressivité

- Commenter la justesse et l'efficacité des images.
- Comparer certaines images, établir des liens.
- Commenter le recours aux notations sensorielles.
- Commenter l'à-propos de certaines associations.
- Commenter l'efficacité des :
  — figures de construction,
  — figures de style,
  — figures de pensée,
  — répétitions.

Grille d'interprétation d'un texte poétique : Modèle A *(suite)*

Sonorités

- Commenter le rôle des sonorités.
- Identifier les procédés utilisés :
  — assonances et allitérations,
  — répétitions, rimes,
  — néologismes,
  — juxtapositions.
- Commenter l'efficacité des procédés utilisés.

Rythme

- Préciser l'effet produit.
- Commenter l'efficacité de certains procédés :
  — figures de construction,
  — figures de style,
  — répétitions,
  — longueur et disposition des vers, des strophes,
  — disposition des mots,
  — ponctuation, absence de ponctuation,
  — choix des mots selon leurs sonorités,
  — accents, césures, rejets.

Appréciation globale

- Formuler une appréciation globale.
- Comparer quelques poèmes :
  — quant aux images, aux idées, aux valeurs,
  — quant aux sonorités,
  — quant à l'utilisation du rythme.

Grille d'interprétation d'un texte poétique : Modèle B

Appréciation préliminaire

- Préciser les impressions qui se dégagent.
- Relever les indices sur lesquels s'appuie l'impression.
- Établir des rapports entre ces indices.
- Formuler une première appréciation.

Exploration des images, des sonorités et des rythmes

- Formuler le message :
  — tenir compte de l'intention,
  — tenir compte du contexte d'écriture,
  — tenir compte du contexte de lecture,
  — préciser les référents.
- Dégager la structure.
- Expliquer comment l'unité est assurée.
- Montrer l'enchaînement du texte.
- Établir des réseaux de mots.
- Préciser le sens des mots et des expressions.
- Établir des liens, relever des oppositions.
- Commenter la justesse et l'efficacité des images.
- Comparer certaines images, établir des liens.
- Commenter le recours aux notations sensorielles.
- Commenter l'à-propos de certaines associations.
- Commenter l'efficacité des :
  — figures de construction,
  — figures de style,
  — figures de pensée,
  — répétitions,
  — assonances et allitérations,
  — répétitions et rimes,
  — néologismes,
  — juxtapositions,
  — accents, césures, rejets.
- Commenter l'efficacité :
  — de la longueur et de la disposition des vers et des strophes,
  — de la disposition des mots,
  — de la ponctuation ou de son absence,
  — du choix des mots.

Grille d'interprétation d'un texte poétique : Modèle B *(suite)*

Appréciation globale

- Formuler une appréciation globale.
- Comparer quelques poèmes :
  — quant aux images, aux idées, aux valeurs,
  — quant aux sonorités,
  — quant au rythme.

Études

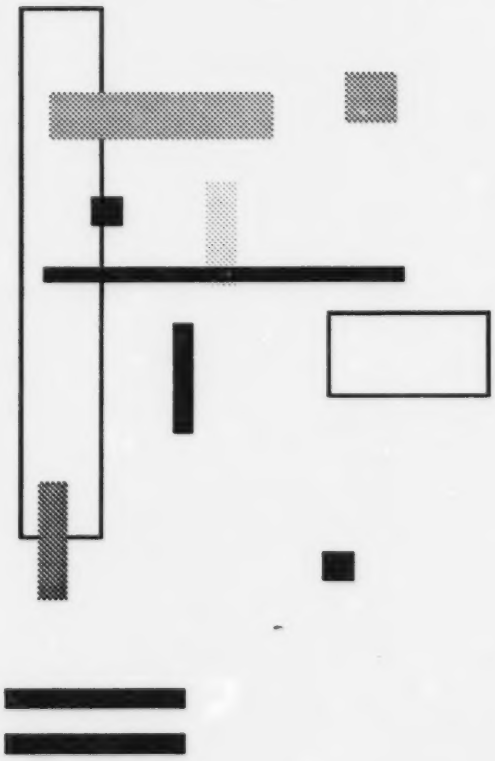
Poésie québécoise

MARCOTTE, Gilles, *Le Temps des poètes*, Montréal, Éd. HMH, 1969.

WYCZYNSKI, Paul, *et al.*, *La Poésie canadienne-française*, Montréal, Éd. Fides, 1969.

Poésie française

NONY, Danièle, et ANDRÉ, Alain, *Littérature française, histoire et anthologie*, Paris, Éd. Hatier, 1987.



L'ESSAI EN LANGUE FRANÇAISE

Interpréter des essais en langue française dans le but de connaître les grandes lignes de la pensée exprimée en français et de développer son esprit critique.

Dans cette unité, l'élève interprétera un ou des essais et les fera connaître au groupe à l'occasion d'une présentation orale effectuée individuellement ou en équipe. L'unité se divise en trois volets :

I- Aperçu
- interprétation de brefs essais

II- Lecture d'essais

III- Production orale

La mise en situation propose une interrogation sur la nature de l'essai et sur sa complexité. L'élève devrait être en mesure de participer à une discussion enrichissante en se reportant à ses lectures passées. Il ne s'agit pas d'apporter une réponse définitive, mais de formuler des hypothèses, de suggérer des pistes. Ces hypothèses se vérifieront au cours de l'étape suivante, au moment de l'interprétation de brefs essais. Nous proposons ensuite à l'élève une synthèse (acquisition de connaissances) et quelques citations qui lui permettront de clarifier certaines notions et de faire le point sur la question.

I - APERÇU

Nous proposons à l'élève douze brefs essais choisis dans la production de toute la francophonie. Cette sélection est forcément arbitraire, mais les textes choisis reflètent certaines idées caractéristiques des époques et des milieux.

Cette pratique d'interprétation a pour but de donner à l'élève un aperçu de l'essai et de l'étendue de ses champs de réflexion. Elle lui permettra ainsi de préciser la notion d'essai et préparera à l'activité majeure de cette unité : la présentation orale.

On jugera avec raison que certains de ces textes présentent des difficultés, tant au niveau de la forme que du contenu. D'une part, il nous a semblé important de présenter à l'élève des textes relativement difficiles, des textes qui lui donnent un défi à relever. Il ne faut pas oublier que le cours FLI OA s'adresse surtout, selon le programme-cadre, «aux élèves qui incluront deux CPO de français dans leur programme préparatoire à l'université» et que «pour certains, ce CPO constituera en outre une bonne préparation aux études universitaires en lettres» (p. 154). D'autre part, l'essai n'est pas en soi un genre facile, accessible à tout le monde, à cause des sujets abordés et surtout, à cause de la façon dont ils sont abordés.

Il faudra tout de même s'assurer que l'élève est en mesure de faire face à ces difficultés afin de bien saisir le texte et d'exercer son esprit critique de façon éclairée.

On ne fera pas une analyse exhaustive des essais proposés. On retiendra plutôt, parmi les activités d'interprétation suggérées à la suite des textes, celles qui permettent de mettre en valeur les traits les plus caractéristiques du texte étudié et de l'essai en général.

Pour ce qui est de l'activité 5, nous entendons par «procédés de développement» les divers procédés d'argumentation : déduction, induction, hypothèse, alternative, analogie, suggestion, argumentation par l'absurde, réfutation, ainsi que certains procédés plus généraux tels que l'interrogation, le dialogue, l'exemple, la définition, l'opposition, la comparaison, la métaphore, l'humour, l'ironie, etc. L'élève aura eu l'occasion de se familiariser avec les procédés d'argumentation lors de l'unité 8 du cours CPO/FRA OA; quant aux autres procédés, elle ou il en

aura fait l'expérience lors de diverses pratiques d'interprétation tout au long du niveau secondaire.

Interprétation de brefs essais

L'instabilité des lois (texte 1, p. 74)

Bien que la langue de Montaigne soit quelque peu différente de la nôtre, tant au niveau du lexique que de la syntaxe, ce texte ne devrait pas poser de problème majeur de compréhension. Le sens de certains mots utilisés par Montaigne a évolué depuis le XVI[e] siècle; les définitions suivantes pourront aider l'élève à mieux saisir le sens du texte.

- quartier : région
- capitale : punie de mort
- aucunes : certaines, quelques
- témérité : hasard
- enseigne : signe
- lustres : aspects, points de vue

Par ailleurs, l'interprétation du texte n'exige pas une grande connaissance du contexte politico-social de l'époque. Il y a bien l'allusion à la situation en Angleterre, dans le premier paragraphe : Henri VIII instaura l'anglicanisme, Marie Tudor rétablit le catholicisme, puis Élisabeth 1[re] revint à l'anglicanisme. Mais le reste du texte a une portée plus générale.

En outre, on pourrait attirer l'attention des élèves sur les aspects suivants :

- Le message
- L'argumentation
- Le scepticisme de Montaigne
- La subjectivité : emploi du «je», allusion à un cas personnel, une certaine familiarité de ton

Les deux infinis (texte 2, p. 76)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait s'arrêter aux aspects suivants :

- L'intention de l'auteur : convaincre les lecteurs et lectrices que la place de l'être humain dans l'univers est bien modeste
- Le contexte scientifique et religieux
- La vision du monde exprimée par l'auteur : l'être humain est incapable de comprendre l'univers, «les deux infinis»; sa raison est bien faible et son rôle dans l'univers, minime
- Les procédés de développement : l'hypothèse, l'opposition, l'interrogation
- Les champs lexicaux : l'émerveillement; l'impuissance de l'être humain
- Le style : précision, concision, propriété des termes; rythme de la phrase; emploi de nombreuses figures de style
- Le ton scientifique : logique et clarté; énoncés appuyés sur les connaissances scientifiques de l'auteur
- Le ton poétique : imagination; lyrisme, émotion, passion
- Le ton moraliste : intention; emploi de la 1[re] personne du pluriel de l'impératif

Le Mythe de Sisyphe (texte 3, p. 79)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait insister sur les aspects suivants :

- La structure du texte :
  — le mythe
  — réflexion sur le mythe
  — élargissement de la réflexion
- Les référents
- La philosophie de l'absurde

- Le style :
  — utilisation de certains champs lexicaux tels que la souffrance, le bonheur
  — emploi de figures de style
  — emploi de nombreuses phrases courtes

Si, au cours de l'étude du roman de langue française, on a présenté *L'Étranger*, il pourrait être intéressant d'établir un lien entre le roman et l'essai de Camus.

Racisme et oppression (texte 4, p. 82)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait retenir les aspects suivants :

- L'intention de l'auteur : proposer des façons de combattre le racisme
- La structure du texte :
  — Introduction :
    - interrogation sur les possibilités d'action
    - effets du racisme sur le raciste lui-même
  — Développement :
    - les moyens d'action : sympathie, «participation à autrui»; éducation et information; lutte concomitante contre l'oppression; reconnaissance des différences entre les races; adoption d'une philosophie antiraciste
    - les difficultés de la lutte contre le racisme : difficulté de se mettre à la place de l'autre; élément de désespoir chez la victime; tradition culturelle; lenteur de la transformation des conditions objectives d'existence
  — Conclusion :
    - caractère nécessaire de cette lutte
    - rejet total du racisme
    - le combat antiraciste : essentiel au progrès de l'humanité
- Les valeurs proposées : empathie, lucidité, engagement, éducation, ouverture d'esprit, etc.
- Le ton :
  — ton de conviction : enchaînement rigoureux des idées et sûreté de l'analyse
  — maîtrise, ton calme, presque serein, malgré l'émotivité que peut soulever ce sujet
  — une certaine objectivité, malgré la formulation de jugements personnels et l'emploi de verbes introduisant une opinion («je prétends», «je crois»)
- La variété dans la structure des phrases : longues phrases complexes, phrases complexes plus courtes, phrases simples; phrases elliptiques, phrases interrogatives

Réflexion sur l'éducation (texte 5, p. 86)

Placide Gaboury propose une philosophie de l'éducation qui n'est pas nouvelle, bien sûr; mais son texte a le mérite de poser le problème de façon nette, de mettre en lumière la différence entre l'approche traditionnelle et l'approche proposée, de fonder la théorie sur des assises solides, de montrer les exigences de cette pédagogie et, en général, de dégager des pistes de réflexion fort pertinentes.

Pour l'interprétation du texte, on pourrait retenir les aspects suivants :

- Le message
- Les thèmes abordés : la conception de l'éducation, le rôle de l'enseignant ou l'enseignante, le rôle de l'institution, etc.
- Les valeurs proposées : l'individualisme, la croissance personnelle, la créativité, l'ouverture, etc.
- Le vocabulaire spécialisé
- Le ton plutôt objectif : aucun emploi de pronoms de la 1re personne, enchaînement rigoureux des idées, explications nombreuses, ton parfois didactique, etc. (Mais l'auteur propose sa vision des choses et utilise plusieurs termes connotatifs.)

Le rôle des féministes militantes (texte 6, p. 89)

On ne saurait recommander la lecture intégrale du livre *Ainsi soit-elle* à l'ensemble des élèves, à cause de la teneur de certains faits d'ordre culturel que l'auteure rapporte et qui pourraient choquer certaines personnes mal préparées. Certains écarts de langage de l'auteure et quelques citations tirées d'œuvres érotiques pourraient aussi être jugés inconvenants.

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait faire ressortir les aspects suivants :

- L'intention de l'auteure : inciter à la réflexion sur la condition féminine
- Le message
- Les thèmes abordés : le militantisme féministe, la femme-objet, la misogynie
- Les procédés de développement : la déduction, l'ironie, l'exemple
- Le ton parfois caustique, parfois ironique, parfois chaleureux, jamais dénué d'humour

Une nouvelle histoire? (texte 7, p. 91)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait faire ressortir les aspects suivants :

- L'intention de l'auteure : voir le 1er paragraphe du texte
- Le message
- Les référents
- Les thèmes abordés : l'absence de la femme dans l'histoire; l'image fausse ou stéréotypée des quelques femmes retenues dans l'histoire; l'histoire au service de l'homme; le sens donné par l'homme à l'histoire; l'orientation nouvelle de l'histoire; l'histoire de la femme, par la femme : la mémoire des femmes
- La subjectivité : l'expression d'un point de vue personnel : «Ce qui me fait prendre la parole»; l'emploi du «je» et du «tu»; l'expression de sentiments; l'emploi de mots connotatifs

  Mais l'auteure s'appuie sur des exemples; justifie son point de vue par l'analyse de la situation; reconnaît que «l'histoire se métamorphose»; garde un ton somme toute modéré

- Le ton : passionné (2e et 3e paragraphes); modéré (à partir du 5e paragraphe) (atténuations, doutes, concessions); plutôt suggestif que dogmatique, malgré la force de sa conviction
- Le style : utilisation de quelques termes spécialisés; niveau de langue relevé; lyrisme (2e paragraphe); emploi de certains procédés et tournures tels que l'insistance («Ce qui... c'est...»), l'énumération (2e et 3e paragraphes), l'ellipse, l'interrogation

Dans les jardins de la mémoire (texte 8, p. 94)

Ce texte de Madeleine Ouellette-Michalska pourra paraître difficile à l'élève. Il faut d'abord le placer dans la perspective féministe des vingt ou trente dernières années. L'auteure y explique son intention et son état d'esprit au moment d'amorcer la rédaction de l'histoire de la femme. Elle tente de rétablir une vérité féminine, par opposition aux mythes véhiculés par l'homme à travers les âges. Pour ce faire, elle doit aussi inventer une langue nouvelle, propre à dire cette réalité de la femme.

Dans cet ordre d'idées, l'établissement d'un lien avec le texte de Marcelle Brisson, «Une nouvelle histoire?», pourrait jeter de la lumière sur le texte de Madeleine Ouellette-Michalska et en faciliter l'interprétation.

Le style de l'auteure peut aussi rendre la compréhension plus ardue. C'est un style imagé, poétique; l'auteure ne procède pas de façon linéaire, mais plutôt d'une manière cyclique, revenant sur certai-

nes idées, reprenant des images, bouleversant la chronologie, multipliant les allusions. «Restitution du corps, de la présence, de la mobilité et de l'instantanéité de la parole, suppression de la démonstration linéaire, voilà peut-être les caractéristiques majeures du féminin de l'écriture à l'heure actuelle», écrit-elle d'ailleurs à la page 307 de son livre.

On remarquera également que le texte se présente d'abord comme un récit : «Un jour», avec emploi du passé simple, différents moments du «périple», etc.

En outre, lors de l'interprétation du texte, on pourrait retenir les aspects suivants :

- L'intention de l'auteure : expliquer pourquoi et comment elle a entrepris la rédaction de son «histoire»
- Les référents
- Les thèmes abordés : le silence des femmes à travers l'histoire; la prédominance masculine; l'ère du féminisme; le besoin d'exorciser le passé; les mythes au sujet de la femme; le renouvellement de la langue; etc.
- La subjectivité : l'emploi du «je»; le récit d'une expérience personnelle; l'expression de sentiments personnels; l'identification de l'auteure à son sujet; l'emploi de mots connotatifs; l'emploi d'un style personnel et poétique

Vu le degré de difficulté de *L'échappée des discours de l'œil*, on n'en recommandera la lecture intégrale ou partielle qu'aux élèves les plus doués/es et les plus motivés/es.

Qui sait si l'âme des bêtes va en bas? (texte 9, p. 96)

Le titre de cet essai est tiré d'un verset de la Bible cité en exergue au texte : «Qui sait si l'âme du fils d'Adam va en haut, et si l'âme des bêtes va en bas?» (L'Ecclésiaste, 3, 21).

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait attirer l'attention de l'élève sur les aspects suivants :

- Le message
- Les thèmes abordés : la cruauté envers les animaux; le souci de l'efficacité et de la productivité; le contact entre l'être humain et la bête (dans le passé); l'ignorance, l'inconscience et l'indifférence face aux souffrances des animaux; la dégradation de la notion d'humanité; la qualité de la vie
- Les valeurs proposées : le respect de la vie animale, le respect de la vie humaine, le respect de l'équilibre de la nature, l'amour des animaux
- Les procédés de développement : l'exemple, l'opposition, la comparaison, l'hypothèse, l'analogie
- Le style : langue riche, précise, imagée; emploi de certains champs lexicaux tels que la violence, la mort; emploi de longues phrases qui épousent le rythme de la pensée, emploi de la parenthèse, de l'incidente, de la juxtaposition, de l'énumération; emploi de nombreuses figures de style telles que la métaphore, l'allusion, l'hypallage, la comparaison, la périphrase, l'hyperbole
- Le ton : ton de plaidoyer, indignation croissante; incitation, appel direct au public lecteur (dernier paragraphe); quelques touches d'ironie et d'humour noir

Soulignons l'excellent essai intitulé «Séquence de Pâques : une des plus belles histoires du monde», à la page 134 du livre *Le Temps, ce grand sculpteur*. Malgré ses qualités, nous n'avons pas retenu cet essai pour le dossier de l'élève parce que son sujet est lié à un temps précis de l'année. Si les circonstances s'y prêtent, on pourrait recourir à cet essai sans hésitation.

L'Un est l'Autre (texte 10, p. 100)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait faire ressortir les aspects suivants :

- L'intention de l'auteure : démontrer le changement survenu dans les rapports entre l'homme et la femme
- La structure du texte :
  — Introduction :
    - la différence physique
    - explication, sens de la proposition
  — Développement :
    - le rôle de l'anatomie : le passé; le présent
    - le modèle unique
    - le rapport ancien : la complémentarité
  — Conclusion : le rapport nouveau : la ressemblance
- Les référents (Note : Les Mundugumor sont une peuplade des mers du Sud.)
- Les thèmes abordés : l'égalité des sexes, la similitude entre les sexes, la spécificité de chaque sexe, les valeurs nouvelles : tendresse, complicité
- L'objectivité : démonstration au moyen d'éléments scientifiques, ethnographiques et historiques; absence d'opinion personnelle. Mais le tout repose sur la philosophie de l'auteure : par exemple, son rejet de la complémentarité et son parti pris en faveur de la ressemblance ne sont pas partagés par les anthropologues et les féministes en général

Les Jeunes, victimes de l'amnésie collective (texte 11, p. 103)

Au moment de l'interprétation du texte, on pourrait insister sur les aspects suivants :

- Le message
- Les thèmes abordés : l'insécurité des jeunes, l'immaturité des adultes, le rejet du passé, le rejet de la discipline, la difficulté d'être adolescent ou adolescente
- Les valeurs proposées : la famille, l'autorité, l'éducation, le bonheur, la nécessité d'une hiérarchie des valeurs, etc.
- Le style :
  — correct, sans caractéristiques très marquées
  — vocabulaire précis, sans utilisation de termes savants
  — abondance des noms abstraits
  — quelques tournures et mots familiers, qui donnent une allure de langue parlée
  — structures de phrase variées
  — emploi fréquent de la phrase interrogative
- Le ton :
  — en général, ton sérieux : enchaînement plutôt rigoureux des idées, analyse de la situation
  — ton de reproche : formulation de certains jugements, emploi de certains mots et expressions dépréciatifs
  — ton familier, surtout dans la partie où les auteurs dénoncent les adultes qui «singent les adolescents»; on pourrait voir une certaine ironie dans l'utilisation de ce ton à ce moment

Écriture universelle ou provinciale? (texte 12, p. 106)

Ce texte peut paraître difficile à première vue; mais il faut se rappeler que l'élève a maintenant acquis une certaine expérience de la littérature. À la suite de l'unité 5 de *Parole et Pensée* et des unités de *Pensée et littératures* sur le roman et la poésie, l'élève devrait en effet connaître la plupart des auteurs/es auxquels il est fait allusion dans le texte.

L'auteur fait preuve d'une connaissance approfondie de la littérature et son raisonnement est sans faille. On pourrait cependant lui reprocher certaines affirmations non prouvées, faites sur un ton quelque peu doctoral, dogmatique.

En outre, on pourrait s'arrêter aux aspects suivants :

- La structure du texte :
  — Introduction : la définition de l'universalité en littérature

— Développement :
- l'illustration de l'universalité
- une littérature non universelle : la littérature américaine
- le français, seul opposant à la culture américaine
- le rôle de la littérature d'expression française en Amérique
- l'intégration de la littérature ontaroise à la production d'expression française en Amérique

— Conclusion : le rôle de «notre» littérature dans le monde

- Les référents
- Les procédés de développement : la déduction, l'exemple, l'opposition, l'induction
- L'aisance et l'élégance du style : justesse et richesse du vocabulaire; variété dans la structure des phrases; sens du rythme de la phrase; emploi d'images évocatrices
- L'absence de nuances; le ton parfois péremptoire, voire condescendant

II - LECTURE D'ESSAIS

Dans le domaine de l'essai, le choix des œuvres peut poser un problème. Il est donc indispensable de fournir des balises à l'élève pour lui permettre d'effectuer un choix éclairé.

On devrait exiger de l'élève la lecture d'au moins une centaine de pages. On pourrait aussi demander à l'élève de déterminer dès ce moment si elle ou il désire effectuer sa présentation orale individuellement ou en équipe. Son choix de lecture pourrait être affecté par cette décision; en effet, les travaux d'équipe exigent que les membres choisissent des œuvres qui permettent une mise en commun.

L'ensemble des lectures et des productions orales qui s'ensuivront devrait constituer une vue d'ensemble de l'essai en langue française, sans qu'on insiste auprès des élèves sur la notion de bilan, comme dans le cas du roman et du théâtre. Il faudra donc veiller à ce que le choix des œuvres reflète cette orientation.

Il importe de suggérer à l'élève des textes à lire, encore plus que dans les autres genres. Si on suggère un nom d'auteur/e de roman à l'élève, celle-ci ou celui-ci trouve assez facilement un roman, en lit le résumé et décide ou non de le lire. Ce n'est pas si simple dans le cas de l'essai. On ne peut généralement pas demander à l'élève de lire un essai de 300 pages. Il faut suggérer des parties, des chapitres, des sections d'une œuvre. On doit donc bien connaître les livres qu'on propose; on doit lire de nombreux essais, les évaluer et retenir ceux qui semblent adaptés à ses élèves ou susceptibles de les intéresser. C'est évidemment un travail de longue haleine, qui pourra s'étendre sur quelques années. L'enseignant ou l'enseignante pourra ainsi se dresser une liste de titres qui deviendra un instrument de travail très utile.

En attendant, il pourra être difficile de proposer à l'élève des titres précis, à moins qu'on ait déjà dressé une telle liste. On devra donc procéder de façon différente, en utilisant toutes les ressources disponibles dans son milieu. Au lieu de proposer des œuvres d'envergure, de tel ou telle auteur/e, on suggérera, par exemple, une série d'articles portant sur un thème ou un sujet précis. On puisera dans les revues et les anthologies des essais courts ou, au moins, on choisira des textes de qualité qui s'apparentent à l'essai. Dans ces conditions, les exigences devront être révisées. Il ne saurait être question de demander à l'élève la lecture de cent pages. La production pourra aussi être différente. Il serait probablement plus difficile d'organiser un jeu de rôle tel que l'interview simulée; en effet, la connaissance de la pensée d'un ou d'une auteur/e n'est pas la même quand on a lu une œuvre de cent pages ou un article de trois pages.

BIBLIOGRAPHIE

Pour dresser une liste d'essais à lire, on pourra consulter certains des ouvrages suivants. En outre, cette bibliographie pourra servir à l'élève au moment de la recherche.

L'essai au Canada français

«L'essai», *Études littéraires*, vol. V, nº 2, avril 1972, p. 7-130.

MAILHOT, Laurent, et MELANÇON, Benoît, *Essais québécois 1837-1983, Anthologie littéraire*, Montréal, Éd. Hurtubise HMH, 1984, 658 p. (Coll. Textes et documents littéraires).

Québec français, nº 53, mars 1984, p. 26-35.

RICARD, François, «L'essai (1960-1977)», *Études françaises*, vol. 13, nºs 3-4, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, octobre 1977, p. 365-381.

WYCZYNSKI, Paul, *et al.*, *L'Essai et la prose d'idées au Québec*, Montréal, Éd. Fides, 1985, 928 p. (Archives des lettres canadiennes, tome 6).

L'essai en France et dans les autres pays francophones

ADAM, Antoine, *et al.*, *Littérature française*, Paris, Librairie Larousse, 1972, 2 tomes.

BEAUMARCHAIS, J.-P. de, *et al.*, *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Éd. Bordas, 1984, 3 vol. Voir en particulier les articles «Belgique», «Caraïbes et Guyane», «Liban», «Maghreb», «Négro-africaine», «Suisse».

BERSONI, Jacques, *et al.*, *La littérature en France depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1970, 863 p.

BOISDEFFRE, Pierre de, *Histoire de la littérature de langue française des années 1930 aux années 1980*, vol. 2, Poésie — Idées, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, 1254 p.

BORNECQUE, Pierre-Henry, *La France et sa littérature*, Lyon, Éd. IAC, 1953, 896 p.

BRUÉZIÈRE, Maurice, *Histoire descriptive de la littérature contemporaine*, vol. 2, Paris, Éd. Berger-Levrault, 1976, 380 p.

DEMOUGIN, Jacques, *Dictionnaire de la littérature française et francophone*, Paris, Librairie Larousse, 1987, 3 vol.

JOUBERT, J.-L., *et al.*, *Les littératures francophones depuis 1945*, Paris, Éd. Bordas, 1986, 382 p.

LAGARDE, André, et MICHARD, Laurent, *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Éd. Bordas, 1985 à 1988, 6 vol. (Coll. Textes et littérature).

LEMAÎTRE, Henri, *Dictionnaire Bordas de littérature française et francophone*, Paris, Éd. Bordas, 1986, 850 p.

Littérature — Textes et documents, Collection dirigée par Henri Mitterand, Paris, Éd. Nathan, 1989, 5 vol.

ESSAYISTES DE LANGUE FRANÇAISE

À titre de suggestions, nous soumettons une liste d'auteurs/es d'essais. Cette liste pourra servir de point de départ à la constitution d'une banque de titres d'œuvres adaptées aux besoins des élèves.

L'essai français

XVI[e] siècle : Montaigne

XVII[e] siècle : Descartes, Pascal, Bossuet, La Bruyère, M[me] de Sévigné, La Rochefoucauld

XVIII[e] siècle : Montesquieu, Voltaire, Diderot, Buffon, Rousseau, Saint-Simon, Vauvenargues

XIX[e] siècle : Chateaubriand, M[me] de Staël, Stendhal, Sainte-Beuve, Renan, Taine, Zola

XX[e] siècle :

- Avant 1960 : André Gide, Paul Claudel, Paul Valéry, André Breton, Antonin Artaud, François Mauriac, André Malraux, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Raymond Aron, Jean Rostand, Charles de Gaulle

- Depuis 1960 : Marguerite Yourcenar, Marguerite Duras, Jean-Jacques Servan-Schreiber, Claude Lévi-Strauss, Benoîte Groult, Françoise Giroud, Hélène Cixous, Luce Irigaray, Annie Leclerc, Bernard-Henri Lévy, Élisabeth Badinter, Alain Finkielkraut, Guy Sorman, Guy Debord

L'essai canadien-français

XIX[e] siècle : Arthur Buies, Étienne Parent, Jules-Paul Tardivel

XX[e] siècle :

- Avant 1960 : Jules Fournier, Olivar Asselin, Lionel Groulx, Victor Barbeau, Séraphin Marion, François Hertel, André Laurendeau, Paul-Émile Borduas

- Depuis 1960 :

— philosophie et politique : Pierre Vadeboncœur, Placide Gaboury, Jean Le Moyne, Gaston Miron, Fernand Dumont, Jacques Ferron, Jacques Godbout, Marcel Rioux, Fernand Ouellette, Jean-Paul Desbiens, Pierre Vallières, Jacques Languirand, Naïm Kattan, Denis Monière, Maurice Champagne-Gilbert, Gil Courtemanche

— littérature : Gilles Marcotte, Jean Éthier-Blais, André Brochu, Jean-Charles Falardeau, Jacques Brault, Jean Marcel, Patricia Smart, Pierre Nepveu

— féminisme : Madeleine Ouellette-Michalska, Nicole Brossard, Madeleine Gagnon, France Théoret, Suzanne Lamy, Marcelle Brisson, Armande Saint-Jean

— science : Fernand Seguin, Hubert Reeves

— francophonie ontarienne : Fernand Dorais, Paul-François Sylvestre, Roger Bernard

L'essai antillais

Aimé Césaire, Frantz Fanon, René Depestre, Maryse Condé, Maximilien Laroche, Jean-Baptiste Romain

L'essai négro-africain

Léopold Senghor, Bernard Dadié, Cheik Anta Diop

L'essai maghrébin

Albert Memmi, Tahar Ben Jelloun

L'essai libanais

Salah Stétié, Andrée Chédid

L'essai belge

Maurice Maeterlinck, Hubert Juin, Claire Lejeune

L'essai suisse

Charles-Ferdinand Ramuz, Philippe Jaccottet, Georges Haldas, Maurice Chappaz

III - PRODUCTION ORALE

Remarques sur les différentes formes possibles

Le rapport de recherche

On pourra renvoyer l'élève à l'unité 3.

La critique

On pourra renvoyer l'élève à l'unité 2.

La personnification de l'auteur/e

L'élève joue le rôle de l'auteur/e; elle ou il doit s'exprimer à la première personne, exposer les idées et la philosophie de l'auteur/e, parler de son œuvre, tenter de reproduire son style.

La table ronde

La table ronde est une discussion plutôt libre sur un sujet précis; elle suppose une part de préparation et une part d'improvisation.

Les participantes et participants exposent leur point de vue à tour de rôle et réagissent à celui des autres, selon les directives de l'animateur ou de l'animatrice.

La table ronde n'exige pas une structure rigide. Il faut d'abord déterminer le nombre de participantes et participants : quatre serait l'idéal. Il faut aussi s'assurer que le sujet choisi permette une variété d'opinions; si tous et toutes partagent les mêmes vues sur le sujet, l'intérêt de l'auditoire risque d'être faible.

Les façons de procéder sont nombreuses. En voici un exemple. Chaque élève fait une présentation de quelques minutes sur le sujet; quand tous et toutes se sont exprimés/es, il y a un temps de discussion, suivi d'une période où l'auditoire est invité à poser des questions.

L'enseignant ou l'enseignante pourra animer la discussion ou confier cette tâche à un ou une élève.

Le débat

Le débat est une joute oratoire portant essentiellement sur un sujet controversé. Il exige la participation de quatre personnes, deux défendant le pour et deux, le contre. Le débat est dirigé par un président ou une présidente et est soumis à des règles précises.

Une fois formée, une équipe doit en trouver une autre qui acceptera d'être son adversaire. Les deux équipes doivent ensuite préciser le sujet du débat et déterminer le point de vue que chacune défendra.

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les règles sont bien comprises par les participantes et participants et que le sujet choisi donne aux deux équipes une chance égale de faire valoir leur point de vue.

Chaque participant ou participante fait à tour de rôle un exposé de quelques minutes, en suivant un ordre précis : 1re membre de l'équipe A, 1re membre de l'équipe B, 2e membre de l'équipe A, 2e membre de l'équipe B. Puis, après quelques minutes de préparation, chaque élève doit présenter une réplique à l'adversaire qui l'a précédé/e, en commençant par le 1re membre de l'équipe B; le 1re membre de l'équipe A répliquant au 2e membre de l'équipe B. On peut ajouter une période d'intervention de l'auditoire; dans ce cas, les participantes et participants doivent se préparer de manière à anticiper certaines questions.

L'enseignant ou l'enseignante pourra diriger le débat ou confier cette tâche à un ou une élève.

L'interview simulée

Ce jeu de rôle pourrait prendre différentes tournures. Par exemple, deux auteurs/es pourraient s'interviewer à tour de rôle; un ou une journaliste pourrait interviewer un ou une auteur/e, puis les rôles seraient inversés; etc.

Dans tous les cas, les deux élèves doivent bien connaître les deux auteurs/es. Les questions et les réponses doivent être préparées et former un tout bien structuré.

Le dialogue entre deux auteurs/es

Chaque élève joue le rôle d'un ou d'une auteur/e. Il s'agit d'une discussion, d'un échange d'idées basé sur l'œuvre de ces auteurs/es.

Comme pour l'interview, les deux élèves doivent bien connaître les deux auteurs/es. Chaque intervention doit être préparée et l'ensemble doit former un tout cohérent.

La discussion entre quelques auteurs/es

Chaque élève joue le rôle d'un ou d'une auteur/e et participe à une discussion (du genre «Les grands esprits») sur un ou plusieurs thèmes donnés. Chaque participant ou participante doit exprimer la pensée de l'auteur/e qu'elle ou il représente, et non ses propres opinions.

Chaque intervention doit être préparée et l'ensemble doit former un tout cohérent. Il faut éviter que l'intervention non prévue d'un participant ou d'une participante prenne les autres au dépourvu.

L'enseignant ou l'enseignante pourra tenir le rôle d'animateur ou d'animatrice ou confier cette tâche à un ou une élève.

Ordre des présentations

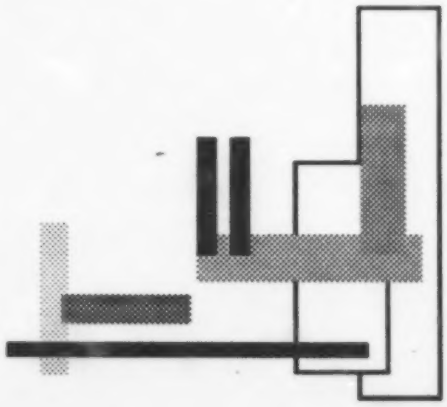
Il est important de déterminer un ordre des présentations qui permette de saisir une certaine évolution de la pensée, des idées, des valeurs, etc.

Évaluation sommative

Contrairement aux unités précédentes, aucune évaluation sommative n'est prévue avant le moment de la production finale. L'évaluation du processus en devient donc plus importante. L'enseignant ou l'enseignante devra aussi s'assurer que l'objectivation et l'évaluation formative sont effectuées de façon sérieuse et efficace.

Pour l'évaluation sommative de la présentation orale, on pourra utiliser la grille fournie (p. 72). Au besoin, on modifiera la pondération des divers éléments selon les forces et les faiblesses dépistées chez les élèves et selon la priorité accordée à certains aspects. On s'assurera de communiquer aux élèves les critères de l'évaluation sommative.

L'évaluation des travaux d'équipes pourra poser quelques problèmes, puisque les élèves n'interviendront pas nécessairement à tour de rôle; certaines présentations prendront plutôt l'allure de discussions. Pour favoriser une évaluation sommative plus juste, il sera peut-être nécessaire d'enregistrer chaque présentation sur bande vidéo.



Grille d'évaluation sommative

Le discours

Introduction **10/100**

- phrase-contact
- présentation du sujet
- présentation des grandes lignes du développement

Développement **30/100**

- quantité des données
- qualité des données
- organisation et cohérence
- mécanismes de cohésion

Conclusion **10/100**

- synthèse
- élargissement de la perspective

La langue **30/100**

- éléments lexicaux
- éléments syntaxiques
- éléments stylistiques
- articulation et prononciation
- volume et débit
- intonation et ton

La présentation **20/100**

- contact
- aisance et naturel
- maintien
- gestes et mimique